Angelo Antonio Puzipe Papim
Alessandra Ferreira Di Roma
(Org.)
EDUCAÇÃO
EM TEMPOS
DE PANDEMIA
Novas
fronteiras do
ensino e da
aprendizagem

A pandemia abreviou, para todo o território nacional e para as diferentes classes sociais, o processo de virtualização da educação, movimento que transpõe para a dimensão virtual práticas e metodologias desenvolvidas e enraizadas em contextos analógicos e copresenciais. Essa condição impõe à sociedade e ao Estado a necessidade de acelerar a construção da infraestrutura digital e a adaptação de recursos pedagógicos, de sorte a implementar a modalidade educacional a distância com eficiência. Porém, o cenário nacional não é o mais favorável para essa finalidade, complexificando ainda mais o contexto da educação escolar pública, delimitada por profundas desigualdades sociais e econômicas. Esperamos que os leitores encontrem, nas páginas a seguir, a inspiração e boas referências para suas reflexões, seja no dia a dia da educação, seja para o cotidiano de suas pesquisas, de modo a avançarem e produzirem bons resultados no campo do ensino e da aprendizagem.

Educação em tempos de pandemia

Educação em tempos de pandemia

Novas fronteiras do ensino e da aprendizagem

Organizadores:
Angelo Antonio Puzipe Papim
Alessandra Ferreira Di Roma

Diagramação: Marcelo A. S. Alves
Capa: Carole Kümmecke - https://www.conceptualeditora.com/
Fotografia de Capa: Jonas Jacobsson - jonasjacobsson.co

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe; ROMA, Alessandra Ferreira Di (Orgs.)

Educação em tempos de pandemia: novas fronteiras do ensino e da aprendizagem [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim; Alessandra Ferreira Di Roma (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

247 p.

ISBN - 978-65-5917-041-8
DOI - 10.22350/9786559170418

Disponível em: http://www.editorafi.org

1. Educação; 2. Pandemia; 3. Covid-19; 4. Estado; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação 370

"Incierto es, en verdad, lo porvenir. ¿ Quién sabe lo que va a pasar?
Pero incierto es también lo pretérito: ¿ quién sabe lo que ha pasado?"

Antonio Machado

Sumário

Introdução

Os organizadores

A pandemia abreviou, para todo o território nacional e para as diferentes classes sociais, o processo de virtualização da educação, movimento que transpõe para a dimensão virtual práticas e metodologias desenvolvidas e enraizadas em contextos analógicos e copresenciais. Essa condição impõe à sociedade e ao Estado a necessidade de acelerar a construção da infraestrutura digital e a adaptação de recursos pedagógicos, de sorte a implementar a modalidade educacional a distância com eficiência. Porém, o cenário nacional não é o mais favorável para essa finalidade, complexificando ainda mais o contexto da educação escolar pública, delimitada por profundas desigualdades sociais e econômicas.

A fim de problematizar a educação escolar pública, em tempos de isolamentos social, é imprescindível considerar a complexa rede escolar pública e as diferentes classes sociais atendidas por ela. Nessa perspectiva, equacionar qual é a melhor estratégia de ensinar a diversidade, por meio de mídias digitais, implica, portanto, tornar as mídias digitais, de um lado, um recurso de ensino e, de outro, de aprendizagem. De maneira a responder ao problema, o primeiro capítulo da coletânea analisa, a partir da atual circunstância, o ensino remoto que se estabeleceu após a suspensão das aulas, devido às medidas de isolamento social, para prevenção e combate da disseminação e contaminação pela covid-19.

As autoras, com o objetivo de mapear os desafios enfrentados no desenvolvimento das atividades remotas por professores da rede pública municipal e estadual de uma cidade do interior de São Paulo, desenvolvem e enviam um questionário, via *Google Forms*, para os professores de quatro escolas que atendem alunos dos anos iniciais e finais do Ensino

Fundamental e Ensino Médio. Observam, mediante as respostas dos 126 professores participantes, que o maior entrave dessa modalidade educacional se refere ao acesso do ensino remoto, como a falta de internet, equipamentos eletrônicos adequados e formação específica para utilizar as ferramentas *online*. Os dados levantados destacam a necessidade de formação e capacitação para uso das ferramentas *online*, tanto para os professores quanto para os alunos.

A situação dos professores de Educação Especial, que atuam em Sala de Recursos Multifuncionais, durante a pandemia, determina para a educação escolar pública o grande problema, a ser vencido ou superado, de promover o ensino e a aprendizagem das crianças público-alvo da Educação Especial. Tarefa difícil de ser executada. Contudo, o desafio permite aos professores, por intermédio de bases teóricas e conceituais já estabelecidas – como a perspectiva montesssoriana –, caracterizar a prática pedagógica, a qual será desenvolvida por videochamada, de modo dialógico e cooperativo. O segundo capítulo consiste de um relato de experiência que visa a apresentar o estudo de caso do processo de ensino de Atividade de Vida Prática de comportamentos relacionados à prevenção do contágio com o novo Coronavírus e o processo de aprendizagem da criança público-alvo da Educação Especial, em função de interações dialógicas e cooperativas realizadas por videochamada. Demonstra-se, no decorrer da descrição das interações dialógicas e cooperativas desenvolvidas pelos atores, durante as aulas *online*, novas possibilidades educacionais de ensino e de aprendizagem.

Na sequência, o terceiro capítulo tratará da questão do estigma sobre os surdos, no tempo da pandemia de covid-19. A partir da revisão da literatura específica e de uma entrevista realizada com uma jovem professora surda, numa instituição educativa em Paris, a pesquisa apresenta as percepções dessa professora acerca das barreiras comunicativas com o uso de máscara simples, no ambiente de trabalho e na vida cotidiana, e discute em que medida o uso de máscaras

transparentes inclusivas poderia favorecer o enfrentamento de possíveis estigmas sociais sobre os surdos, ao longo da pandemia da covid-19.

O quarto capítulo descreve o percurso formativo desenvolvido em uma escola municipal, durante o período da pandemia, no qual a educação remota e o teletrabalho foram instituídos com maior vigor. A fim de estruturar a educação remota, as coordenadoras pedagógicas propuseram ações de formação continuada, as quais contaram ainda com a colaboração formativa da professora do Atendimento Educacional Especializado, para atuarem em tempos de isolamento social. A oportunidade de formação foi oferecida em serviço, tendo a participação de todos os funcionários da escola, não limitados aos docentes. Apesar do distanciamento social, a ferramenta de videoconferência proporcionou estabelecer uma pauta formativa, cuja proposta tratou de temas como educação étnico-racial, antirracista e educação inclusiva, enriquecendo a cultura e o acesso escolar, a despeito das circunstâncias e suas contradições.

A Educação Especial é um campo rico de experimentos pedagógicos inovadores. Assim, no quinto capítulo, os autores relatam a experiência de ensino, normalmente efetuado em Sala de Recursos, de forma copresencial, na modalidade *online* desenvolvido com alunos com Deficiência Intelectual, alunos de duas escolas estaduais situadas em duas cidades do interior do estado de São Paulo. O relato de experiência apresenta propostas educativas *online* e impressas, destinadas a alunos com deficiência intelectual, durante o ano de 2020. A profissão docente em tempos de pandemia se reinventa no dia a dia, com a intenção de atender às necessidades dos educandos. A partir da Sala de Recursos *online*, os desafios de ensinar, garantindo o acesso ao currículo e a promoção do desenvolvimento integral dos alunos, propiciaram a criatividade e o aprendizado dos professores, que superaram seus limites rapidamente, de sorte a aprender com as inúmeras ferramentas digitais novas didáticas.

A implementação do Ensino Remoto surgiu na qualidade de apoio à educação, para a continuação das aulas tradicionalmente realizadas na modalidade presencial. No entanto, a nova modalidade demanda

habilidades de professores e alunos, na utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação. O sexto capítulo aborda, enquanto objetivo, a elaboração, aplicação e avaliação de um Programa de Formação Continuada para professores, comparando as duas modalidades de formação: presencial e a distância. Os resultados indicam que não houve diferença significativa entre os desempenhos das turmas presencial e a distância. Contudo, houve significância estatística, quando comparado o desempenho de cada uma das turmas, delas com elas mesmas, antes e depois de passarem pelo Programa de Formação Continuada.

As instituições escolares tiveram que se organizar, para continuar o processo de formação dos alunos, implementando o Ensino Remoto. Para isso, os tempos e espaços escolares foram modificados e, com isso, as relações entre professores, alunos e a comunidade precisaram ser reformuladas. A partir dessas características, os autores focalizam, no sétimo capítulo, a compreensão das percepções de professores sobre as relações interpessoais na escola pós-pandemia. Para isso, aborda-se, por meio de um questionário, as relações interpessoais na percepção dos professores. De maneira geral, os resultados indicam que a maioria dos professores anseiam por um retorno seguro, acreditando que o retorno proporcionará maior vínculo entre professores e alunos.

A possibilidade de uma nova solidariedade, no contexto escolar após a pandemia, adquire horizonte educacional, quando as escolas se viram no dever de se reinventar, para não fechar suas portas às crianças, por tempo indeterminado, já que a pandemia não possuía prazo de duração. Assim, no oitavo capítulo, são apresentadas as atividades de ensino remoto que se iniciaram em realidades distintas da Educação Infantil. O relato de experiência retrata duas realidades dessa modalidade escolar e propõe reflexões sobre os aspectos positivos e negativos encontrados, no decorrer da implementação do ensino remoto. Revela-se, além de um olhar de esperança para a educação, no sentido proposto por Paulo Freire: esperança de esperançar, novas perspectivas pedagógicas que devem ser profundamente exploradas.

Apesar de vivermos o distanciamento social, problematiza-se, no nono capítulo, a possibilidade de o Ensino Remoto oferecer estratégias que minimizem problemas de acessibilidade a um estudante com perda auditiva, matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental, por exemplo, ao proporcionar comunicação adequada, processos de alfabetização e de socialização, de trabalhos em grupos, de debates e atividades experimentais, entre outras necessidades educacionais. Dessa forma, são descritos os desafios de transição do ensino presencial para o remoto de um estudante com perda auditiva, matriculado no segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior paulista. As suas dificuldades, o seu processo de superação com o aprendizado da LIBRAS, a súbita parada de seu desenvolvimento, devido ao início do ensino remoto e uma atitude materna de priorizar o aspecto escolar do filho, em relação ao de sua saúde, caracterizam a vivência da educação, através do olhar do aprendiz.

O capítulo dez reflete a visão dos professores de Atendimento Educacional Especializado acerca do Ensino Remoto para os alunos público-alvo da Educação Especial. Com essa intenção, os autores revisaram a literatura sobre a temática, visando a ampliar conceitos sobre a inclusão e o professor especialista. Como procedimento de coleta de dados, foi aplicado um questionário eletrônico, elaborado pela ferramenta *Google Docs*, o qual foi encaminhado para 8 professoras que atuam com Atendimento Educacional Especializado das escolas da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos/SP. Percebe-se que as aulas remotas para alunos de inclusão ainda são novidades, com a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados ao trabalho e apoio do processo educacional e familiar.

As possibilidades do Ensino Remoto Emergencial (ERE), cuja oferta foi determinada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, de modo a prevenir o contágio pela covid-19, permitem a reflexão sobre a atuação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o capítulo onze tem por objetivo analisar textos legais e

documentos oficiais, bem como ações de mediação de aprendizagem efetivadas por uma Diretoria Regional de Ensino. A exigência de maior familiaridade e acesso a recursos digitais, diferentes daqueles convencionalmente adotados nas salas de aula físicas, permeiam a sobrecarga de trabalho, para o professor, a possibilidade de suspensão de direitos, a pressão para atender a demandas que não são de sua responsabilidade e a culpabilização por não corresponder às expectativas dos órgãos centrais de ensino, aspectos que não são novidades para os docentes, mas que acentuam a precarização do seu trabalho.

Ao final, no último capítulo, o autor apresenta uma reflexão histórica acerca da estrutura da educação escolar pública e seus desafios, já naturalizados, de educar a diversidade por meio de um currículo enrijecido e de promover ações de superação da desigualdade social e econômica, mantendo as relações estratificadas. A pandemia, uma força da natureza que ignora a cultura, não encontra resistência no território nacional para se difundir e tão pouco é capaz de produzir contradição, no campo político e social, que não seja na área econômica, capaz de transformar as condições sociais. A economia, à brasileira, está acima do bem-estar social e da saúde dos cidadãos. Assim, pouco ou quase nada mudará, na educação escolar pública, no pós-pandemia, que não seja a retomada acelerada de uma cultura que salienta a existência de um Brazil das elites dominantes e de um Brasil dos cidadãos dominados.

Esperamos que os leitores encontrem, nas páginas a seguir, a inspiração e boas referências para suas reflexões, seja no dia a dia da educação, seja para o cotidiano de suas pesquisas, de modo a avançarem e produzirem bons resultados no campo do ensino e da aprendizagem.

1

Desafios docentes em tempos de pandemia

Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Verônica Lima dos Reis
Lurian Dionizio Mendonça

Introdução

O ano de 2019 foi marcado por diversas tragédias, tanto no Brasil como no mundo. Presenciamos o rompimento da barragem em Brumadinho, Minas Gerais; o derramamento de óleo nas praias nordestinas; os incêndios na floresta amazônica, no Centro de Treinamento do Flamengo Ninho do Urubu e no Hospital Badim, no Rio de Janeiro; o desabamento do edifício residencial Andrea, em Fortaleza; o massacre na escola em Suzano e o tumulto no baile funk na favela Paraisópolis, em São Paulo; a passagem do ciclone Idai em Moçambique, na África; os ataques a tiros em duas mesquitas em Christchurch, na Nova Zelândia; o incêndio na Catedral de Notre-Dame, em Paris; a crise política na Venezuela; entre tantos outros problemas de ordem política, econômica, social e ambiental que assolaram o planeta neste período.

Diante de todos acontecimentos e, como todo início de ano, 2020 se adentrou com muitas expectativas positivas, porém ninguém imaginava o que estava por vir. Vimos nos noticiários relatos de uma doença na China que estava levando muitas pessoas à morte. Algo que parecia muito distante de nós. No entanto, no dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a pandemia de COVID-19, momento esse, em que

já se ouvia falar de casos isolados da doença no Brasil, mas ainda assim, não tínhamos a dimensão da gravidade.

A COVID-19 é uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que é transmitida de pessoa para pessoa. As principais formas de prevenção consistem na higienização das mãos, no uso de equipamentos de proteção individual, como as máscaras e no isolamento social (BRASIL, 2020). No mundo, já são registradas mais de 750 mil mortes, sendo que, o Brasil está em segundo lugar, passando da marca dos 100 mil, logo após os Estados Unidos, com mais de 160 mil mortos (OPAS/OMS) [1].

Desde modo, como medida preventiva e de combate a disseminação e contaminação pela COVID-19, as aulas na rede pública do estado de São Paulo, assim como em outros estados e em diversos países, foram completamente suspensas a partir do dia 23 de março, com o intuito de evitar aglomerações (SÃO PAULO, 2020a). A partir daí, começou uma corrida contra o tempo para se pensar em estratégias a fim de garantir a continuidade das aulas e a segurança dos funcionários e alunos.

Perante as incertezas a respeito do fim da quarentena, como medida inicial, o governo do estado antecipou o período de férias e o recesso escolar dos professores e alunos da rede estadual e, a Secretaria Estadual da Educação (Seduc) permitiu às instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, realizar as atividades escolares de forma não presencial, as quais serão computadas como dias letivos (SÃO PAULO, 2020b).

De acordo com Affouneh, Salha e Khlaif (2020) o ensino *online* é utilizado em diferentes países, como a Palestina, a Síria, o Afeganistão e a África do Sul, em situações de emergência, como os períodos de guerra e desastres ambientais, uma vez que, parte-se do pressuposto de que todo aluno deve ter acesso à educação.

---

[1] Dados coletados em meados de agosto de 2020.

Entretanto, apesar de vivermos em uma sociedade cada vez mais conectada, essa não é a realidade total dos brasileiros. Ninguém esperava que os sistemas de ensino tivessem que fazer a transição de um ensino presencial para um ensino *online* repentinamente. Hoje, o que vemos nos noticiários e redes sociais são diversas famílias que estão tendo que se dividir com um único aparelho celular para o trabalho e estudo dos filhos e, professores que estão tendo que comprar novos aparelhos celulares, *notebook*, computadores e ainda, aumentar o pacote de acesso à *internet* para conseguir ministrar suas aulas de forma remota (SILVA, 2020). Além é claro, do fato da maioria dos professores não fazer parte dessa geração que já "nasceu" conectada e por isso, estão tendo que aprender uma nova forma de trabalhar.

Bozkurt e Sharma (2020) destacam que essa é a primeira crise educacional que ocorre em escala global na era digital, sendo mais de 1,5 bilhão de alunos de todas as idades que foram afetados pelo fechamento das escolas e universidades no mundo todo, devido a pandemia de COVID-19, a qual trará consequências econômicas, políticas, sociais e culturais. Huang et al. (2020) apresenta algumas das consequências causadas pela pandemia, como o aprendizado interrompido, confusão e estresse de todos os envolvidos no processo escolar - professores, pais e alunos -, o fato das famílias não estarem preparadas para auxiliar no estudo de seus filhos em casa, as questões econômicas, famílias que perderam os empregos, pais que não tem com quem deixar os seus filhos para irem trabalhar, crianças que dependiam da escola para ter uma alimentação saudável, entre tantos outros problemas. Diante de todos esses apontamentos, é preciso ter cautela ao planejar o ensino remoto, pois nesse formato, a educação passa a ter responsabilidade compartilhada com os familiares e a própria criança ou jovem, que muitas vezes por falta de prática e vivência com a rotina exigida pelo sistema escolar acabam sobrecarregados.

Mill (2014) ressalta que mesmo em uma análise superficial, podemos verificar a influência das tecnologias em praticamente todas as atividades humanas e isso não poderia ser diferente na educação. De acordo com

Cruz (2007) as universidades já vinham se movimentando para oferecer capacitação profissional aos docentes que lecionam em cursos virtuais, tendo em vista que, nessa nova realidade, é quase impossível desvincular a educação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) e Daniel (2020) aponta que muitas instituições escolares tinham planos de utilizar com maior frequencia as tecnologias no ensino, contudo, o surto da COVID-19 fez com que as mudanças previstas ao longo dos meses e anos tivessem que ser implementadas em poucos dias.

As TICs consistem no “conjunto de técnicas, equipamentos e processos necessários ao tratamento e processamento da informação.” (CASTRO FILHO; VERGUEIRO, 2007, p. 3). Na educação, ela traz vários benefícios: permite que os limites de tempo e distância sejam rompidos, os materiais didáticos podem se tonar mais atrativos e melhora na interação professor-aluno (BERG; BLUM VESTENA; COSTA-LOBO, 2020; CASTRO FILHO; VERGUEIRO, 2007). Elas são instrumentos que colaboram com o processo de ensino e aprendizagem e são responsáveis por ampliar as possibilidades de interação professor-aluno. E, devido ao seu valor, devem ser consideradas como um recurso fundamental no ensino remoto.

Barbosa, Viegas e Batista (2020) ressaltam que nesse mundo digital e diante da necessidade do isolamento social, as tecnologias tornam-se a nossa única aliada. Contudo, tendemos a colocar nossas esperanças na tecnologia, esperando que ela salve a educação e cure todos os problemas, mas de forma ingênua, nos esquecemos que a tecnologia é uma ferramenta, e não um fim (BOZKURT; SHARMA, 2020) e por isso, devemos levar em conta que, as tecnologias no ensino propiciam o acesso aos conteúdos, aos conhecimentos, porém, é o trabalho pedagógico do professor que irá efetivar a aprendizagem.

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino na qual aluno e professor não precisam estar necessariamente no mesmo lugar e ao mesmo tempo e, deste modo, faz-se necessária a utilização das TICs (BRASIL, 2020). A Nota Técnica “Ensino a distância na Educação Básica

frente à pandemia da Covid-19", do Todos Pela Educação, destaca que devemos usar o termo ensino a distância ou ensino remoto em vez de EaD, justamente pelo fato da EaD ser uma modalidade de ensino mais estruturada, o qual pressupõe uma organização própria de currículo, materiais de apoio e avaliação, o que não condiz com o ensino de emergência que tem sido ofertado neste momento. O ensino remoto, destaca a natureza mitigadora da ação (TPE, 2020) e, deve ser considerado como uma solução temporária para um problema imediato. Bozkurt e Sharma (2020) reforçam a necessidade de usar as definições corretas, pois projetar sistemas de aprendizagem sob suposições erradas, torna-os mais vulneráveis a erros durante o percurso e, quando a situação voltar ao normal, as pessoas podem se lembrar de maus exemplos de uma época de crise, e os anos de esforços necessários para provar a eficácia da EaD podem desaparecer.

As aulas remotas consistem em um tipo de educação a distância realizada via *internet*, cuja comunicação ocorre de forma síncrona (em tempo real) ou assíncrona (que não é em tempo real) (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020). O ensino remoto oferece liberdade acadêmica, pois o professor pode tomar decisões de ensino com base no contexto de uma situação atual para maximizar as oportunidades de aprendizagem para os alunos, apesar da crise (TOQUERO, 2020). Ele envolve mais do que simplesmente enviar conteúdo, ao contrário, é um processo de aprendizagem que fornece aos alunos responsabilidade, flexibilidade e escolha. É um processo complexo que requer um planejamento cuidadoso.

Nesse sentido, quando consideramos o ensino remoto, devemos ir além de compartilhar materiais, precisamos focar nas necessidades dos alunos, nos contextos de aprendizagem e na disponibilidade de acesso as ferramentas digitais. Talidong (2020) diz que o sucesso da implementação do ensino remoto está nas mãos dos professores, pois eles são os catalisadores da aprendizagem. Por isso, os professores devem ser capacitados com as técnicas necessárias para ministrar esse ensino *online*.

A pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) sobre as TICs em 2018, revela que 96% dos domicílios brasileiros possuem televisão, 93% telefone celular, 62% rádio, 27% computador portátil, 19% computador de mesa e 14% *tablet*. Em relação à *internet*, verifica-se que 67% dos domicílios tem acesso, os demais, justificam a falta do recurso pelo preço elevado (27%), porque não sabem usar (18%), falta de interesse (16%), falta de necessidade e porque os moradores possuem acesso em outro local (7%), falta de *internet* na região (5%), falta de computador e porque se preocupam com questões de segurança e privacidade (4%) e, os demais (5%) é por outro motivo ou não sabem responder (CETIC, 2018).

Complementando esses dados, o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) fez uma pesquisa para analisar as estratégias de ensino remoto empregadas pelas secretarias de educação de todo o Brasil, tendo como respondentes 3032 secretarias. Verificou-se que, no momento, as principais diretrizes aplicadas pelos municípios têm sido a disponibilização, via redes sociais, dos seguintes conteúdos para que os estudantes acessem em casa: envio de materiais digitais (18,9%), envio de orientações (12,4%) e, disponibilização de videoaulas (7,5%). Quanto aos alunos que não têm acesso à *internet* em casa, 6,4% das secretarias municipais têm disponibilizado material impresso (apostilas, livros didáticos e/ou outros) para os estudantes (CIEB, 2020).

Em relação ao aprendizado, sabemos que o ensino remoto neste contexto de emergência, não será capaz de suprir todas as demandas e necessidades educacionais. Por isso, devemos pensar em estratégias para corrigirmos esses erros no pós-pandemia. Mas deve-se levar em conta, que o problema da educação no Brasil é antigo. Dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) de 2016 revelou que 54,73% dos estudantes com mais de 8 anos, apresentam níveis insuficientes de leitura e 54,5% em Matemática. No 5º ano escolar, 60,7% dos alunos aprenderam o adequado em Língua Portuguesa e 48,9% em Matemática. No 9º ano, 39,5% dos alunos aprenderam o adequado em Língua Portuguesa e 21,5% em

Matemática. No 3º ano do ensino médio, só 21,9% dos alunos aprenderam o suficiente em Língua Portuguesa e 9,1% em Matemática (BRASIL, 2017). Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2018, revelam que 68,1% dos estudantes brasileiros, com 15 anos de idade, não possuem nível básico de matemática, em ciências, o número chega a 55% e, em leitura, 50% (BRASIL, 2019). Assim, não é possível atribuir os problemas atuais da educação brasileira somente ao cancelamento das aulas presenciais.

Em outros países, verificamos estratégias semelhantes e alguns incentivos e apoios a essa situação de emergência por parte dos governos. Mailizar, Maulina e Bruce (2020) destacam que na Indonésia, o governo disponibilizou diversas plataformas de ensino *online*. O Ministério da Educação e Cultura e o Ministério da Pesquisa, Tecnologia e Ensino Superior desenvolveram plataformas de ensino para serem utilizadas como um recurso de aprendizagem alternativo para os professores e alunos de forma gratuita. Além disso, o governo fez parcerias com vários aplicativos de aprendizagem *online*. Os autores ressaltam ainda, que apesar de ser um país em desenvolvimento, a Indonésia possui o quarto maior sistema de educação do mundo. No Paraguai, o Ministério da Educação e Ciências ativou a plataforma digital "Sua escola em casa" para ministrar aulas *online* aos alunos e além disso, firmou convênios com empresas prestadoras de serviços de *internet* e telefonia móvel para que os alunos e professores tenham acesso gratuito às plataformas de aprendizagem (PICÓN; CABALLERO; SÁNCHEZ, 2020).

Avgerinou e Moros (2020) em seu estudo, buscaram descrever as etapas previstas no processo de transição do ensino presencial para o ensino virtual, em Atenas, na Grécia, para estudantes com idades entre 3 e 11 anos e, apontam suas percepções a respeito desse período. O processo analisado foi organizado em cinco fases: (1) estágio de implementação do ensino virtual assíncrono, os professores enviam *e-mails* aos alunos com objetivos diários de aprendizagem, dando destaque para atividades de revisão; (2) início do ensino síncrono, de modo a reconstruir as conexões

aluno-professor; (3) estabelecimento entre o ensino síncrono e assíncrono; (4) período para os professores trabalharem nas avaliações, relatórios e planejar a reunião de pais e; (5) devolutiva dos resultados obtidos nas avaliações finais do trimestre. O que os autores perceberam desse processo até o momento, é que os docentes e alunos estão estabelecendo outros vínculos de aproximação e que as diferenças e desigualdades são cada vez mais latentes, mostrando as diferenças de acesso ao conhecimento e a outros bens necessários para o ensino virtual, como internet e computadores.

Reich et al. (2020) examinaram os *sites* de todas as 50 agências estaduais de educação dos Estados Unidos e analisaram suas orientações para o ensino remoto após o fechamento das escolas devido à pandemia de COVID-19. Em suas considerações, os autores destacaram a importância de darmos ênfase às famílias mais carentes, que são também mais vulneráveis aos efeitos negativos da recessão, como a falta de moradia, alimentação e acesso limitado aos cuidados de saúde e higiene pessoal. E por isso, sugerem um uso maior da aprendizagem assíncrona, pois somado a todos esses problemas, geralmente essas famílias têm muitos membros e poucos dispositivos para participar das aulas e acesso limitado à internet. Além disso, os autores destacam que alunos com alto desempenho tendem a se sair bem em todas as situações e assim, a preocupação deve ser maior para alunos vulneráveis e com dificuldades de aprendizagem.

Ainda de acordo com Reich et al. (2020) o desenvolvimento de um currículo que atenda às diversas necessidades e interesses dos alunos durante o funcionamento normal da escola já é difícil, no período do isolamento social, isso se torna ainda mais complexo. Devido a isso, as agências estaduais estão tentando propor diversas estratégias de ensino para atender um número maior de alunos. Para as famílias que apresentam dificuldades de acesso ao ensino virtual, estão solicitando às escolas que desenvolvam de forma paralela com o ensino *online*, um conjunto de atividades impressas para que possam ser entregues às

famílias. Outra sugestão, que tem sido proposta é que os alunos desenvolvam atividades de aprendizagem junto com suas famílias visando maximizar os tipos de aprendizado que acontecem naturalmente em casa, como por exemplo, caminhar e observar a natureza, cozinhar, fazer tarefas domésticas e cuidar do jardim e dos animais, ao invés de tentar fazer o aprendizado escolar em ambientes domésticos mal equipados. Além disso, as agências estaduais estão criando parcerias com as estações de televisão públicas, transmitindo programas educacionais diários, destinados a cada faixa etária.

Em relação ao tempo de aula, observa-se que cada estado tem criado a sua própria organização. Em Massachusetts (EUA) a orientação é que as escolas preparem atividades de aprendizagem que ocupem cerca da metade do dia letivo normal. No Kansas (EUA), os horários são recomendados com base na faixa etária, na pré-escola: 30 minutos; 1º ano: 45 minutos; 2º e 3º anos: 60 minutos; 4º e 5º anos: 90 minutos e; do 6ª ano ao 3º ano do Ensino Médio: 30 minutos por professor (3 horas no máximo por dia) (REICH et al., 2020).

Um ponto de divergência observado pelos pesquisadores em relação ao ensino remoto, se refere aos conteúdos, se os professores devem se concentrar no "enriquecimento" dos conteúdos já abordados, por meio de revisão ou trabalhar com a inserção de "novos conteúdos", mantendo o progresso nos cursos existentes (o que é mais comum no ensino universitário). As abordagens de enriquecimento enfatizam a revisão de habilidades ensinadas anteriormente e os projetos familiares, o aprendizado das tarefas domésticas, que são experiências de aprendizagem significativas, mas que podem não estar explicitamente alinhadas com o currículo escolar. Sobre as abordagens de novos conteúdos recomendaram o avanço da aprendizagem baseada nos padrões curriculares. No Novo México a orientação inicial é que a casa não é o lugar para tentar recriar a escola e, por isso, as escolas devem se concentrar no apoio a aprendizagem em casa, já que, entendem que os alunos aos estarem livres das restrições da aprendizagem baseada em padrões,

podem ter mais tempo para se concentrar na aprendizagem de *hobbies* e em projetos orientados por seus interesses e assim, podem terminar o período de isolamento social tendo desenvolvido novas habilidades que serão valiosas para suas vidas ou conhecimento pessoal (REICH et al., 2020).

Trust e Whalen (2020) buscaram observar as experiências dos professores do ensino fundamental e médio, de Massachusetts, com o ensino remoto. Participaram 325 professores, sendo 80% de escolas públicas, 65% relataram que antes da pandemia, nunca haviam experimentado o ensino *online*. No geral, os participantes se sentem despreparados para usar estratégias e ferramentas de ensino *online*, lutam para adaptar sua pedagogia a situação atual, ficam precocupados com a falta de acesso à *internet* dos alunos e ficam confusos com as normativas governamentais que são inconstantes e muitas vezes incompreensiveis. Além disso, 66% dos participantes disseram que deveriam ser treinados para o ensino remoto de emergência. Relataram que se estivessem mais preparados para esta situação e usassem mais a tecnologia em suas aulas, antes da pandemia, poderiam projetar experiências de aprendizagem mais ricas, sendo mais fácil garantir a continuidade do aprendizado dos alunos a distância e reduziria significativamente o estresse dessa transição, tanto para eles mesmos, como para os alunos e seus familiares.

Talidong (2020) buscou explorar como os professores filipinos estão implementando o ensino remoto de inglês para os alunos do ensino fundamental em Xi'an, na China. Participaram 20 professores e foi verificado que eles são otimistas quanto ao ensino *online*. Sendo que 90% dos professores consideraram possível pôr em prática o ensino remoto, no entanto, apontaram dificuldade nesse modelo de ensino devido aos problemas de conexão com a *internet* (65%), problemas técnicos (15%), sobrecarga das ferramentas *online* (10%) e alunos pouco participativos (10%). Verificou ainda, que 90% dos professores usavam *notebooks* e apenas 10% telefones celulares. Quanto as aulas, observou-se que 80% dos professores usavam o *PowerPoint*, 20% vídeos para auxiliar no ensino

online, 65% dos professores prepararam jogos, 10% atividades com música, 10% contação de histórias, 10% realizaram um mapeamento dos conhecimentos, 5% leituras e 5% diálogos.

Mailizar, Maulina e Bruce (2020) examinaram as opiniões dos professores de matemática do ensino médio sobre as barreiras de implementação do ensino *online* durante a pandemia do COVID-19. A pesquisa envolveu 159 professores da Indonésia. Os achados do estudo apontam que a principal dificuldade relatada pelos professores se refere aos alunos, devido aos conhecimentos e habilidades insuficientes para uso no ensino virtual. Em relação aos professores os maiores impedimentos apontados foram a falta de conhecimento dos recursos *online*, falta de confiança e pouca experiência com o ensino virtual. Quanto à escola, o resultado revelou que as duas principais barreiras apontadas foram a falta de acesso à *internet* e de suporte técnico, a incompatibilidade dos livros didáticos com o ensino virtual e o tempo dos professores para preparar materiais para o ensino *online*. Sobre o currículo, a principal dificuldade relatada foi o descompasso entre o ensino virtual, o currículo e os requisitos de avaliação. Com relação aos alunos, as duas principais barreiras foram a falta de conhecimento do ensino virtual, de acesso aos equipamentos (computador/*notebook*), de conexão à *internet* e ainda, o pouco interesse no ensino remoto.

Picón, Caballero e Sánchez (2020) buscaram avaliar como os processos de ensino virtual, durante a pandemia COVID-19, impactaram os professores do ensino fundamental, da cidade de Piribebuy, no Paraguai. Participaram 79 professores de sete escolas, 56% deles realizaram cursos de formação sobre o uso das TICs aplicadas à educação, dos quais 49% consideraram que esta formação foi útil para este momento; 44% consideraram-se bem preparados para o desenvolvimento das aulas virtuais e 36% regular; 72% disseram adaptar parcialmente o plano regular de aula às necessidades atuais e 17% modificaram totalmente. Quanto ao estado emocional, 30% consideraram

que estavam confiantes ao iniciar as aulas, 19% com estresse, 16% com ansiedade, 12% surpresos, 10% com medo e os demais não responderam.

A maioria, 51% considerou a sobrecarga das plataformas digitais como dificultadores do trabalho docente, 26% relatou a conexão com a *internet*, 22% a falta de acompanhamento especializado nas aulas virtuais e 1% outros fatores como falta de interesse dos alunos; 57% relataram usar mensagens de texto via redes sociais para se comunicar com os alunos. Sobre as ferramentas digitais utilizadas para o desenvolvimento das aulas, foram indicados o uso de vídeos e os *chats* de conversa, e em um percentual menor relatou o uso de fóruns de discussão, ferramentas de busca, como o *Google* e, ferramentas de trabalho colaborativo, como *blogs* e *wikis*; 85% dos professores relataram que estão trabalhando com atividades de revisão de tarefas e conteúdos; 43% indicaram que estão replicando as experiências da sala de aula presencial e, 39% dos professores apontaram que os familiares acompanham as aulas de forma regular (PICÓN; CABALLERO; SÁNCHEZ, 2020).

Alvarez (2020) discute em sua pesquisa as experiências do ensino remoto vividas por cinco alunos universitários que ficaram isolados durante um período da pandemia de COVID-19, nas Filipinas. A maioria dos participantes descreveu a questão do acesso a *internet* como um desafio. Eles enfatizaram que apesar de haver um aumento da infraestrutura de *internet*, especialmente nas áreas urbanas do país, a qualidade ainda não é suficiente e, apontaram como um dificultador também, as questões financeiras, como manter as coisas essenciais, como alimentação, luz, água e a *internet* para realizar as atividades, que do ponto de vista deles, em meio aos problemas de saúde pública, o estudo não era sua prioridade. Deste modo, os participantes enfatizaram que apenas alguns alunos são privilegiados e têm a oportunidade de aprender, pois neste momento, eles anseiam por segurança e apoio afetivo e emocional.

No Brasil, Barbosa, Viegas e Batista (2020) coletaram informações sobre as experiencias vivenciadas por profissionais da educação do ensino superior, atuantes em instituições públicas e privadas, no início da

pandemia de COVID-19, em relação as mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foram entrevistados 62 profissionais em educação. Como resultados, encontraram que 91,9% dos profissionais afirmaram possuir recursos para ministrarem as aulas remotas, 79% disseram não receber nenhum apoio financeiro das instituições que lecionam. Quanto as capacitações, verificaram que 50% dos docentes receberam formação explicando a diferença de aulas remotas e EaD e 67,7% foram treinados para utilizar a ferramenta digital escolhida pela instituição de ensino. 58,1% dos participantes disseram ter experiência em ministrar aulas com acesso remoto. 50% apontaram que as aulas remotas estão ocorrendo com a mesma duração de tempo das aulas presenciais, 38,7% afirmaram ter reduzido o tempo pela metade e, os demais, disseram que não estão ministrando aulas, sendo que, desses, 9,7% justificaram que estão enviando materiais aos alunos por *e-mail*.

Os pesquisadores verificaram ainda, uma participação menor dos alunos nas aulas remotas em comparação com as aulas presenciais, e uma carga de trabalho maior aos docentes por conta da preparação dos materiais. Quanto as plataformas digitais, o *Zoom Video Communications* e o *Microsoft Teams* são os mais utilizados. Em relação aos alunos, 49,9% utilizam o celular para acessar as aulas e 33,9% apontaram o acesso à *internet* como a maior dificuldade para assistir as aulas (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

Deste modo, o presente estudo buscou mapear os desafios enfrentados por professores da rede pública municipal e estadual da cidade de Bauru, no interior do estado de São Paulo, no desenvolvimento das atividades remotas.

Método

Esta pesquisa é parte integrante do projeto "Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas", subsidiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do

Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2019/05068-9 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", da Faculdade de Ciências, campus de Bauru, sob o CAAE nº 21890919.2.0000.5398, conforme Resolução nº 466/2012 (CONEP, 2012). Foram cumpridos todos os preceitos éticos, como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos participantes.

Tal projeto, é desenvolvido em quatro escolas da rede pública de ensino, sendo duas municipais que atendem alunos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental e duas escolas estaduais destinadas aos alunos dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, da cidade de Bauru, no interior do estado de São Paulo, cujo objetivo maior é implementar uma parceria colaborativa, entre universidade e escolas públicas de educação básica com vistas a ampliar/promover políticas, práticas e culturas mais inclusivas.

Participam 126 professores das quatro escolas vinculadas ao projeto maior. Dos quais, 78,6% (99/126) são do sexo feminino e 21,4% (27/126) masculino, 25% atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 35% nos anos finais do ensino fundamental, 27% no ensino médio, 7% na educação de jovens e adultos (EJA), 4% na educação especial e 2% na gestão escolar (professor coordenador, vice-diretor e diretor).

A coleta de dados foi realizada por meio do aplicativo de gerenciamento de pesquisa, o *Google Forms*, considerando o contexto do isolamento social. Optou-se pelo formato de questionário semiestruturado, sendo organizado em duas partes: identificação dos participantes e descrição da prática pedagógica dos professores e os principais desafios enfrentados por eles, no período da pandemia de COVID-19. Após a construção do questionário *online*, houve previamente uma testagem pelos docentes do grupo de pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD/TEA ou superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento", que é coordenado pela mesma professora responsável pelo projeto maior. As sugestões apontadas pelos professores do grupo de pesquisa foram analisadas e implementadas de

acordo com sua pertinência ao objeto e método do trabalho. Em seguida da validação, disponibilizamos o questionário *online* para os professores integrantes do projeto, sendo estipulado um período máximo de 15 dias para preenchimento.

A análise dos dados realizou-se de forma qualitativa e quantitativa. As questões fechadas foram tabuladas e processadas eletronicamente pelo próprio *Google Forms* e as questões abertas foram agrupadas e analisadas em categorias, com base no método de análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Também utilizamos o software *Wordle*, que organiza as palavras com base no número de menções feitas, gerando uma "nuvem de palavras" (FEINBERG, 2014).

Resultados

Quando os participantes foram questionados sobre como tem sido sua prática pedagógica nesse período da pandemia, 23% informaram que as atividades estão sendo elaboradas por eles no formato de um caderno, as quais são impressas e disponibilizadas na escola para os pais retirarem em dia e horário previamente agendados, 20% informaram que essas atividades estão sendo postadas nas redes sociais por meio do *Facebook*, 11% apontaram que estão enviando as atividades pelo *Google Drive*, 9% disseram ainda, que estão gravando videoaulas e realizando *lives* com os alunos, 8% que utilizam grupos no *WhatsApp* para explicar as atividades e tirar as dúvidas dos alunos, 6% estão realizando aulas ao vivo pelo *Google Meet*, 5% pelo *Google Classroom*, 3% estão fazendo *lives* com os pais e enviando atividades pelo *Google Classroom* e 1% relataram que estão enviando atividades por *e-mail*, fazendo aulas pelo *Zoom* e outros não responderam.

Picón, Caballero e Sánchez (2020) verificaram em seu estudo, a ausência de aplicação de ferramentas síncronas de comunicação direta para se conseguir uma interação professor-aluno em tempo real e, a inexistência do uso de outras atividades assíncronas, como fóruns de

discussão ou ferramentas de edição *online*, como as *wikis*, blogs e *e-mail*. Para Daniel (2020), o ensino assíncrono oferece aos professores flexibilidade na preparação de materiais de aprendizagem e permite que os alunos atendam às demandas da escola se adequando a sua rotina familiar. Esse autor destaca também a eficácia das videoaulas, que devem ser curtas e objetivas. Santos (2020, online) ressalta que o "modelo síncrono não democratiza tanto a participação de todos" e que as atividades assíncronas não precisam se limitar a "resposta e tira-dúvidas de conteúdos", mas cabe aos professores incentivar os debates e a comunicação entre os alunos da turma.

Fato semelhante pode ser observado em nosso estudo, em que, a maioria das atividades tem ocorrido de forma assíncrona, pois só em torno de 10 a 20% dos participantes informaram estar realizando *lives* ou aulas ao vivo e as atividades assíncronas se resumem em cadernos de atividades que são impressas. Aqui, o que pode justificar esses dados é a falta de acesso aos recursos tecnológicos, os quais são apontados como as principais dificuldades encontradas pelos professores neste momento.

Em relação às principais dificuldades encontradas para realizar sua prática pedagógica, 28% dos professores apontaram a falta de adesão dos estudantes, 23% a falta de recursos materiais dos estudantes, 17% a falta de conhecimento das plataformas digitais, 9% a falta de recursos do próprio professor, a qualidade da *internet* e a dificuldade de elaborar materiais. Os demais, relataram a falta de um *feedback* dos alunos, de retorno das atividades impressas, a dificuldade na reorganização da rotina familiar e de trabalho, a falta de cooperação da equipe escolar e, que não há nenhum impasse para desenvolver sua prática pedagógica durante o isolamento social.

Quando questionados se têm realizado alguma formação continuada, 22% disseram realizar cursos durante as reuniões de atividade de trabalho pedagógico coletiva/hora de trabalho pedagógico coletivo (ATPC/HTPC), 18% estão participando de *lives* de profissionais da educação, 14% de cursos *online* gratuitos, 11% de cursos promovidos pela rede de ensino,

10% de *lives* de estratégias pedagógicas, 9% de *lives* de profissionais da informática, 5% de *lives* sobre acessibilidade, 4% de cursos *online* pagos e 7% não estão realizando nenhum curso de formação.

Dentre os participantes, 47% descreveram que gostariam de realizar cursos sobre práticas pedagógicas a distância e uso de ferramentas digitais na educação, 8% de técnicas de edição e criação de vídeos, 7% acerca da educação na era pós-pandemia, 4% de cursos que versem sobre o público alvo da educação especial, 8% não desejam realizar nenhum curso neste momento e os demais ficaram divididos em cursos específicos de sua área de atuação, como alfabetização, história, arte, inglês e gestão, por exemplo.

Trust e Whalen (2020) salientam que a pandemia de COVID-19 expôs uma lacuna significativa na preparação e no treinamento dos professores para o ensino remoto, incluindo o ensino com as tecnologias. Porém, em nosso estudo, de forma geral verifica-se que os professores estão buscando se capacitar, de modo a melhorar sua prática pedagógica e garantir a continuidade do aprendizado para os alunos a distância.

Na sequência, solicitamos que os professores avaliassem o ensino que tem sido ofertado em sua escola, no período do isolamento social: 19% consideraram como ótimo, 62% como bom, 17% regular e somente 2% sinalizou como ruim. Apesar da maioria dos professores avaliarem o ensino remoto como bom, consideramos o viés de pesquisa ao se autoavaliarem. Além disso, sabemos que esse tipo de ensino tem suas limitações e não suprirão todas as necessidades acadêmicas esperadas e previstas nos currículos e, consequentemente, não conseguirá substituir a experiência escolar presencial, principalmente, quando aplicada em escala, na Educação Básica. Entretanto, precisamos ter expectativas realistas quanto às diversas soluções existentes, sabendo que elas são importantes alternativas no atual momento (TPE, 2020).

Os professores foram ainda questionados sobre o que eles acreditam que poderia ser feito para minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos no ensino remoto: 27% apontam a necessidade de todos os alunos terem acesso à *internet* de qualidade, 25% a disponibilização de recursos

tecnológicos, como computadores, *notebooks*, *tablets* e celulares, tanto para os alunos como para os professores, 17% destacam que os pais e alunos precisam ser orientados da importância do ensino remoto e colaborar mais nesse processo, melhorando suas participações, 6% indicam a oferta de cursos de formação/capacitação para o uso das ferramentas *online*, para professores e alunos, 4% que seja mantido o ensino presencial de forma paralela com o ensino remoto, 3% que sejam entregues atividades impressas, 2% que haja unificação das plataformas utilizadas, melhora no planejamento da rotina familiar e de trabalho, 5% alegaram que não sabem como resolver esses problemas, 3% acreditam que não precisa ser feito mais nada e os demais relataram aulas por canais de televisão aberta, mudanças nas políticas públicas, melhor remuneração dos professores, entre outros.

Almeida e Cerny (2020) ressaltam que a pandemia ao interromper as atividades escolares de forma presencial, escancarou as diferenças sociais, excluindo grande parcela dos estudantes das atividades de ensino remoto que foram propostas pelas redes de ensino, devido a falta de infraestrutura para acesso às mesmas. Tal fato, também pode ser observado em nossas escolas, tendo em vista que estes foram os pontos mais destacados pelos professores. Outro dado verificado em nossa pesquisa e descrito na Nota Técnica sobre o ensino a distância, foi a falta de engajamento e motivação nas atividades a distância e dificuldades em realizar a gestão do tempo tanto dos professores quanto dos alunos e famílias (TPE, 2020).

Em relação ao interesse e participação dos alunos e, tendo em vista que, as instituições de ensino e os professores continuarão procurando maneiras flexíveis de reparar os danos causados pela interrupção das aulas presenciais, Daniel (2020) destaca que é importante continuarmos orientando o aprendizado dos alunos de acordo com o currículo escolar, contudo, também é vital manter o entusiasmo dos alunos em aprender e, para isso, é necessário atribuir aos alunos tarefas variadas, que não façam parte somente do currículo regular. Segundo Berg, Blum Vestena e Costa-

Lobo (2020) o desafio está nas escolhas dos ambientes virtuais que privilegiem não apenas a exposição dos conteúdos, mas que promova a interação e a colaboração coletiva no processo de ensino e aprendizagem.

Os professores foram ainda questionados sobre que aprendizado tiram desse momento que poderá ser aplicado no ensino presencial: 31% dos participantes apontaram o uso da tecnologia no ensino, 14% a capacidade de se reinventar, de superação e resiliência, 11% a importância da cooperação entre todos os envolvidos na comunidade escolar, 9% destacam a interação professor-aluno-família, para 4% a presença física é insubstituível, a empatia, afetividade, que sempre teremos algo a aprender e os demais apontaram a necessidade do planejamento das aulas, do estabelecimento de rotina, respeito e valorização do ser humano, entre outros.

Assim como os professores sinalizaram o uso das tecnologias em sala de aula como um aprendizado, Daniel (2020) assinala que todas as instituições de ensino se beneficiarão dos mecanismos que implementaram durante a pandemia e por isso, as escolas se organizarão de maneira mais sistemática para buscar os aspectos do ensino *online*, com base nos recursos tecnológicos que consideraram mais úteis e eficazes durante esse período.

Vale ressaltar ainda, a questão do trabalho colaborativo descrito pelos participantes. Morgado, Sousa e Pacheco (2020, p. 2), mencionam que estamos vivendo uma situação única que "requer grande capacidade de colaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa" e, é nesses momentos de maior adversidade que surgem as grandes transformações e soluções mais inovadoras, por isso, é tão importante que toda a comunidade escolar se una para pensar em possíveis soluções para que todos os alunos tenham acesso ao ensino e assim, possamos superar mais este momento de crise e adversidade.

Por fim, solicitamos que os professores descrevessem em uma única palavra o seu sentimento durante a pandemia de COVID-19. A Figura 1

apresenta as palavras mencionadas pelos professores. Em destaque, temos as palavras que foram repetidas mais vezes.

Figura 1. Sentimentos dos professores em relação a pandemia de COVID-19.

Fonte: As autoras

Podemos verificar que os participantes apontaram alguns sentimentos negativos, como angústia, medo, tristeza e ansiedade, mas o que prevaleceu foram os sentimentos positivos, de esperança, fé, superação e resiliência. No entanto, Silva (2020) adverte que no momento em estamos vivenciando precisamos estar atentos a gravidade da intensificação do trabalho docente tendo em vista que:

> [...] presenciamos a angústia e a exaustão de professoras/es que precisam garantir empregabilidade, dar conta das tarefas domésticas em um cenário, muitas vezes apocalíptico, e ainda: alimentar plataformas digitais, blogs, *sites*, grupos de aplicativos, canais de vídeos, elaborar tarefas e vídeo aulas, atender à chefia imediata, as famílias – igualmente angustiadas e acometidas pelas incertezas que o isolamento social traz – e ainda correm o risco de, quando o retorno ao que se tem chamado de "novo normal" ocorrer, terem que retomar todas essas atividades laborais e ainda garantir que o currículo seja plenamente trabalhado (SILVA, 2020, p. 73).

Bozkurt e Sharma (2020) destacam ainda, que nessas situações de crise, quando as pessoas estão sob trauma, estresse e pressão psicológica, devemos nos concentrar em ensinar como compartilhar, colaborar e apoiar e, os conteúdos, como já apontados anteriormente, não devem ser o foco principal, pois de acordo com os autores, quando as coisas voltarem ao normal, as pessoas não se lembrarão do conteúdo educacional empregado, mas sim, de como se sentiram, como cuidamos delas e como nos apoiamos.

Segundo Santos (2020) o ensino remoto tem deixado suas marcas na educação mostrando um lado bom e um ruim. O bom é por permitir encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares e o ruim, é devido a repetição de modelos massivos que subutilizam as potencialidades das tecnologias no ensino, causando tédio, desânimo e exaustão física e mental, tanto dos professores como dos alunos.

Considerações finais

O presente estudo buscou verificar quais são os principais desafios enfrentados pelos docentes neste período da pandemia de COVID-19. Observou-se que o maior entrave neste momento se refere ao acesso do ensino remoto, como a falta de *internet*, equipamentos eletrônicos adequados e formação específica para utilizar as ferramentas *online*. Em relação aos equipamentos, o projeto em colaboração com a comunidade vem arrecadando aparelhos celulares e *tablets* para serem distribuídos aos alunos mais carentes e, além disso, estão sendo firmadas algumas parcerias com as operadoras de *internet* para o uso desses alunos.

Mesmo diante dos desafios enfrentados, os professores acreditam que estão conseguindo fazer um bom trabalho e estão buscando cursos e diferentes formas para melhorar sua prática pedagógica no ensino *online*, bem como, maneiras de apoio mútuo. De forma geral, na visão dos professores, este momento da pandemia pode ser retratado como um período de aprendizado e superação.

Espera-se que, quando retornarmos às aulas presenciais, as práticas de ensino e aprendizagem utilizadas no ensino remoto permaneçam como uma alternativa de aprendizagem combinando-a com o ensino presencial. Contudo, destaca-se a necessidade de oferta e promoção de formações em serviço para que os professores sejam preparados para ensinar em diferentes formatos, ambientes e situações de ensino, assim como os alunos, que apesar de fazerem parte dessa geração digital, apresentam pouca familiaridade com as ferramentas educacionais digitais, bem como

equipar as escolas com computadores e *internet* adequados para que possam ser utilizadas nas aulas presenciais.

Como limitações desta pesquisa, apontamos o fato de termos pesquisado com um pequeno grupo de professores, o que não corresponde a totalidade de professores e escolas existentes em nossa região, mas que representa uma parcela do ensino público ofertado neste momento. E ainda, por não termos dado voz aos alunos neste momento, uma vez que, eles também estão enfrentando diversas barreiras para ter acesso ao ensino virtual.

Enfim, o que vivemos são tempos de ansiedade para os professores, alunos e familiares devido às incertezas sobre quando a vida voltará ao "normal" e como será esse retorno, mas esse é um caminho no qual precisamos trilhar e, como já dizia Paulo Freire, "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar." (2005, p. 35). Assim, o principal aprendizado que tiramos deste período da pandemia de COVID-19 é que precisamos fortalecer o trabalho colaborativo entre a comunidade escolar, sem perder de vista o propósito maior da educação, que é contribuir para o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Referências

AFFOUNEH, S.; SALHA, S.; KHLAIF, Z. Designing Quality E-Learning Environments for Emergency Remote Teaching in Coronavirus Crisis. **Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences**, v. 11, n. 2, p. 135-137, 2020.

ALMEIDA, M. E. B. de; CERNY, R. Z. Dossiê web currículo: educação e humanismo. **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 480-487, 2020.

ALVAREZ, A. J. The phenomenon of learning at a distance through emergency remote teaching amidst the pandemic crisis. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, 2020.

AVGERINOU, M. D.; MOROS, S. E. The 5-Phase Process as a Balancing Act during Times of Disruption: Transitioning to Virtual Teaching at an International JK-5 School. *In:*

FERDIG, R. E. **Teaching, Technology, and Teacher Education During the COVID-19 Pandemic:** Stories from the Field. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), 2020.

BARBOSA, A. M.; VIEGAS, M. A. S.; BATISTA, R. L. N. F. F. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BERG, J.; BLUM VESTENA, C. L.; COSTA-LOBO, C. Criatividade e Autonomia em Tempo de Pandemia: Ensaio Teórico a partir da Pedagogia Social. **Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social**, v. 9, n. 3, 2020.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. i-vi, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – Edição 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file. Acesso: 26 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que é educação a distância?** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/355-perguntas-frequentes-911936531/educacao-a-distancia-1651636927/12823-o-que-e-educacao-a-distancia.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Brasil no Pisa 2018**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus:** sobre a doença. Disponível em: https://coronavirus.saude.gov.br/. Acesso em: 29 jul. 2020.

CASTRO FILHO, C. M.; VERGUEIRO, W. As tecnologias da informação e comunicação no novo espaço educacional: reflexão a partir da proposição dos centros de recursos para el aprendizaje y la investigación (CRAIs). **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 5, n. 1, 2007.

CETIC. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos domicílios brasileiros** - TIC Domicílios 2018.

CIEB. Centro de Inovação para a Educação Brasileira. **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto.** Disponível em: http://cieb.net.br/pesquisa-analisa-estrategias-de-ensino-remoto-de-secretarias-de-educacao-durante-a-crise-da-covid-19/. Acesso em: 17 ago. 2020.

CONEP. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466**, de 12de dezembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.

CRUZ, D. M. A produção audiovisual na virtualização do ensino superior: subsídios para a formação docente. ETD – Educação Temática Digital, v. 8, n. 2, p. 23-44, 2007.

DANIEL, S. J. Education and the COVID-19 pandemic. **Prospects**, 2020.

FEINBERG, J. **Wordle**. Plataforma *online*, 2014. Disponível em: http://www.wordle.net. Acesso em: 12 ago. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HUANG, R. H. et al. **Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption:** The chinese experience in maintaining undisrupted learning in covid-19 outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020.

MAILIZAR, A. A.; MAULINA S.; BRUCE, S. Secondary School Mathematics Teachers' Views on E-learning Implementation Barriers during the COVID-19 Pandemic: The Case of Indonesia. **Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 16, n. 7, 2020.

MILL, D. Flexibilidade educacional na cibercultura: analisando espaços, tempos e currículo em produções científicas da área educacional. **RIED –** Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Madrid, v. 17, n. 2, 2014.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

OPAS/OMS. Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. **Folha informativa** – COVID-19. Disponível em: paho.org/bra/covid19. Acesso em: 02 ago. 2020.

PICÓN, G. A.; CABALLERO, G. K. G.; SÁNCHEZ, J. N. P. Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. **SciELO** - Scientific Electronic Library Online.

REICH, J. et al. **Remote Learning Guidance From State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic:** A First Look. Disponível em: https://edarxiv.org/437e2. Acesso em: 18 ago. 2020.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, 2020, online. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119. Acesso em: 30 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 64.864**, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. Disponível em: http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1. Acesso em: 02 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução Seduc**, de 18 de março de 2020. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a deliberação CEE 177/2020. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f19%2fpag_0018_0a82bd5d0fbe115a6a01b37f3c32f5cc.pdf&pagina=18&data=19/03/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100018. Acesso em: 02 ago. 2020.

SILVA, F. T. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. Revista **EDUCAmazônia** - Educação Sociedade e Meio Ambiente, Humaitá, v. 25, n. 1, 2020.

TALIDONG, K. J. Implementation of emergency remote teaching (ERT) among Philippine teachers in Xi'an, China. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, 2020.

TOQUERO, C. M. D. Emergency remote teaching amid COVID-19: The turning point. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, 2020.

TPE. Todos pela Educação. **Ensino a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19**. Nota Técnica – abril, 2020. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/425.pdf?1730332266=&utm_source=conteudo-nota&utm_medium=hiperlink-download. Acesso em: 20 jul. 2020.

TRUST, T.; WHALEN, J. Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. **Journal of Technology and Teacher Education**, v. 28, n. 2, 2020.

2

Perspectiva montessoriana de ensino online de atividades de vida prática: relato de experiência

Angelo Antonio Puzipe Papim

Introdução

Com o intuito de suprir as condições de acesso, participação e aprendizagem das crianças Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), a partir da rede pública de ensino, foram implementadas nas escolas comuns as Salas de Recursos Multifuncionais. Contudo, com a pandemia da Covid-19, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisou ser virtualizada, de modo a acompanhar as medidas pedagógicas adotadas pela escola, para enfrentar o isolamento social de professores e alunos.

A experiência de ensinar *online* introduz à educação pública a necessidade de uma pedagogia interativa, cooperativa e dialógica, cuja percepção do ato de ensinar e de aprender não suscite os problemas da pedagogia da transmissão que assola a educação presencial. Assim, o objetivo deste capítulo visa a apresentar a interatividade do processo de ensino e de aprendizagem proporcionada pelo ensino de Atividades de Vida Prática (AVP) em aulas efetivadas por videochamada, com foco no diálogo e na cooperatividade (LILLARD, 1972; PITAMIC, 2004).

O ensino de AVP, com base no princípio-chave montessoriano de que as crianças aprendem melhor por meio de experiência ativa, objetiva

ensinar, mediante a realização de atividades simples do contexto de vida, explorar e desenvolver as habilidades de percepção sensorial, coordenação corporal, linguagem, compreensão do contexto, a fim de formar um conjunto de habilidades que desenvolvem um repertório de autonomia, isto é, a capacidade de fazer as coisas por si só (MONTESSORI, 1988; MONTESSORI; GUTEK, 2004; PITAMIC, 2004).

O novo contexto educacional imposto pela pandemia da Covid-19, além de alterar a rotina escolar, transforma radicalmente a forma de ensinar e de compreender a aprendizagem. A dinâmica de ensino e de aprendizagem implementada por videochamada, alternativa pedagógica adotada para as circunstâncias, não pode sedimentar as aulas enquanto mera veiculação do conhecimento escolar, mas implica a criação de uma interação entre professor e criança PAEE, sem deixar que o recurso de videochamada seja mero meio de transmissão de conteúdo, ou de entretenimento, semelhante à lousa, à televisão, ao celular, entre outros dispositivos de veiculação de conteúdo a que se assiste sem interagir (MONTESSORI, 2006; MONTESSORI, 1949).

A oferta de aulas *online*, portanto, não deve representar a relação educacional entre professor e criança PAEE, de maneira análoga à transferência de mãos de um pacote fechado, ação na qual um transfere para o outro o pacote, no seu estado original, mas de um movimento de ensino criativo, capaz de exercitar a possibilidade de uma aprendizagem interativa, dialógica e cooperativa (MONTESSORI; GUTEK, 2004; LEITE, 2011).

Em virtude disso, a compreensão clara do professor daquilo que ocorre na videochamada, congênere ao trabalho que acontece presencialmente em sala de aula, consiste na oferta de uma educação autêntica sobre o conteúdo escolar, de modo a explorá-lo na prática de ensino, com demonstração de evidências de sua aplicação ao contexto, mediante interações pelo diálogo, empregando técnicas de ensino cooperativo, com a intenção de criar as condições que guarneçam a

confiança, a criatividade a independência das crianças PAEE (MONTESSORI, 1965; DANIELS, 2016).

Para cumprir essa finalidade, o processo de ensino precisa ser embalado com atividades, jogos educativos e interações dialógicas que constroem cooperativamente uma relação humana de aceitação pelo professor do tempo e espaço do outro que aprende. Esse processo será consubstanciado por meio de interações dialógicas, nas quais o professor apoia a criança PAEE e estimula a sua autoconfiança e criatividade, estimulando, de forma gradativa, a conquista de sua autonomia (DANIELS, 2016).

A prática de ensino que se centra na aprendizagem, por sua vez, celebrará os marcos incorporados pela interação professor e criança PAEE, como método de ensino capaz de promover a aprendizagem de AVP, de maneira escalonada. Essa graduação não é determinada *a priori* pelo professor, mas a partir da relação instaurada durante o desenrolar da atividade, compreendendo quais ações devem ser adotadas e quais recursos precisam ser inseridos, a fim de possibilitar maior autonomia da criança PAEE em apreender para si o que lhe é ensinado (DANIELS, 2016; FERREIRA; CARNEIRO, 2016).

Com a pandemia da Covid-19, a educação assumiu uma característica inesperada: ela não visa apenas a se desenvolver dentro da estrutura escolar, entre as paredes da sala de aula, porém, se estende além, aliando-se à tecnologia e à família, condição a qual principia um ardente movimento dos professores, que resulta em uma profunda aspiração de continuar a educação, apesar da situação de isolamento social. Compreende-se que a educação *online*, feita por meio de videochamada, produz uma fonte de interações muito necessária para ampliar as fronteiras do ensino e da aprendizagem de crianças PAEE (DANIELS, 2016; MONTESSORI, 1965).

Porém, o novo horizonte irrompe súbita e intensamente, para o professor, obrigado a empregar recursos tecnológicos na educação, examinar o seu papel e o do ambiente de aprendizagem familiar, no

desenvolvimento educacional da criança PAEE. Sem contar com a organização do espaço escolar e tendo que averiguar o ensino, em função da estrutura de um dia típico, em um ambiente familiar, o professor precisa destacar para si os princípios pedagógicos de sua ação, incluindo as estratégias, conteúdo escolar e objetivos adotados para a aula de videochamada. Isso inclui, para essa finalidade, estimar os novos benefícios e os desafios da abordagem educacional *online*, considerando o processo de aprendizagem e a profundidade dos vínculos sociais.

A organização do ensino online na estrutura montessoriana para a criança PAEE

Na realidade, a educação, seja presencial, seja *online*, objetiva desenvolver atividades de ensino que estimulem a participação cooperativa, conferindo um sentimento de transformação do potencial da aprendizagem em curiosidade e responsabilidade humana. Para tanto, é preciso do professor o esforço de descobrir a criança PAEE, em sua singularidade, com a intenção de promover com ela um relacionamento significativo de ensino, estabelecendo ambientes, mesmo que virtuais, ricos em aprendizado, os quais traduzem, dentro e fora do espaço de aula, contexto e experiências de AVP.

A criança PAEE, participante do estudo de caso, possui sete anos de idade, foi diagnosticada aos seis anos de idade com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é aluna do primeiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal e, na qualidade de estudante do AEE, frequenta a SRM no contraturno. O professor que integra o estudo de caso conhece a criança PAEE, antes de atendê-la na SRM. Foi sua a indicação para a família buscar o diagnóstico em um centro especializado, de sorte a assegurar os seus direitos de acessar os serviços oferecidos para a Educação Especial, garantidos apenas com o laudo médico.

Existe um vínculo estabelecido entre o professor e a criança PAEE e sua família. Elemento importante para a perspectiva educacional de

Montessori, visto que a parceria entre professor e família, ambos na sua especificidade, direcionam para o centro do processo de ensino a aprendizagem da criança PAEE. Nessa perspectiva, é essencial o envolvimento do professor em construir, com sensibilidade, a característica social e cultural da relação, um ambiente de ensino capaz de orientar com os elementos necessários, seguindo um caminho mais natural – o seu aprendizado.

No sentido de explicar como o aprendizado e o desenvolvimento se desenvolvem e são gerenciados, através de interações dialógicas e cooperativas, o professor solicita ao pesquisador adaptar a história interativa "A Tata Tatu" - um *software* pedagógico para o ensino de língua portuguesa, desenvolvido pelo autor do capítulo, enquanto parte do seu projeto de pesquisa de Doutoramento -, contextualizando os personagens da história com os novos hábitos de higiene e comportamentos de autoproteção que devem ser adotados pela sociedade, no enfrentamento da pandemia da Covid-19.

Trata-se de tema de organização da aula sobre AVP, na qual o professor recorre ao recurso adaptado da história interativa "A Tata Tatu", enquanto material pedagógico, a fim de apresentar as formas de evitar o contágio e disseminação do Coronavírus, no dia a dia. A partir da apresentação dos novos fatores que condicionam as relações sociais, na pandemia, na qualidade de AVP, o objetivo da aula consiste em ensinar a criança PAEE a fazer escolhas, explorando um conjunto de materiais interativos sobre o que, a princípio, é tomado como um distanciamento quanto à normalidade, mas que está relacionado aos novos fatores sociais que condicionam as relações entre o indivíduo e a sociedade.

Esse grupo de elementos foi organizado no protocolo denominado Plano de Ação Pedagógica (PAP) (Quadro 1), instrumento para dispor de forma ordenada a série de itens da prática pedagógica. São itens do PAP: o Tema, elemento norteador da prática pedagógica; o Conteúdo escolar, o material pedagógico de ensino; o Objetivo, o que se pretende alcançar; e os Procedimento didáticos, estratégias que proporcionam a aprendizagem.

Cada item deve descrever, de modo pontual, a estrutura do que será ensinado durante a aula *online*.

Quadro 1 – Plano de Ação Pedagógica (PAP)

Tema: Apresentar as formas de evitar o contágio e a disseminação do Coronavírus no dia a dia		
Conteúdo(s) escolar(es):	**Objetivo(s):**	**Procedimento(s) didático(s):**
- História interativa, adaptada ao contexto da pandemia, "A Tata Tatu".	- Ensinar a fazer escolhas, explorando um conjunto de materiais sobre AVP, para evitar o contágio e a disseminação do Coronavírus.	- Interação dialógica e cooperativa, com foco na autonomia da aprendizagem.

Fonte: Organizado pelo autor.

Mantém-se, desse modo, o foco principal do ensino na necessidade de apoiar a aprendizagem da criança PAEE, quanto ao desenvolvimento de sua independência. As AVP contribuem significativamente para a crescente autonomia das crianças e apoiam seu sentimento emergente de si, principalmente nesse período de mudança de hábitos e comportamentos sociais e culturais. O foco ensino, cooperativo e dialógico está no alinhamento do bem-estar da criança PAEE com a aprendizagem de AVP, que promove o seu desenvolvimento pessoal, social e emocional.

O movimento de aprendizagem da criança PAEE por meio da videochamada

A aula *online*, feita por videochamada, atribui à figura do professor o importante papel de levar o processo educacional a estabelecer o elo entre a criança PAEE, a família e o contexto de aprendizagem, desenvolvido exclusivamente em casa. O professor é a pessoa-chave que facilita o acesso dos apoios pedagógicos, pois domina o que ensina, garantindo à criança PAEE acesso ao modelo e ao material pedagógico a ser aprendido. Similar à educação copresencial, a educação *online* preserva o foco da aprendizagem na manipulação, seja dos objetos virtuais, seja dos objetos concretos, disponibilizados pela família.

O relato de experiência tem por objetivo descrever os momentos centrais do processo de ensino *online* instaurado entre o professor e a criança PAEE, durante uma videochamada. A aula de AVP pertence ao estudo de caso da aprendizagem da criança PAEE, a partir de atividades didáticas interativas. O professor principia a videochamada e, depois de um curto diálogo introdutório sobre os estudos em casa, a saúde pessoal e familiar, entre outros assuntos pessoais, compartilha o PAP (Figura 1).

Figura 1 – PAP compartilhado

Aula: Atividade de Vida Prática

Tema: Apresentar as formas de evitar o contágio e disseminação do Coronavírus no dia a dia;

Conteúdo: História interativa "A tata Tatu";

Fonte: Organizada pelo autor.

Dar início à aula, compartilhando o conteúdo do PAP com a criança PAEE, implica posicionar a pessoa que aprende com a que ensina, de modo cooperativo, uma vez que a ação de ensinar e a ação de aprender utilizam, em níveis distintos, a série de itens que compreende seu conteúdo. Os dois atores principiam em extremos opostos: o professor domina o conteúdo, de um lado, a criança PAEE precisa internalizar esse domínio, de outro. A realização da aula sobre AVP facilita, por intermédio do ensino, as oportunidades de aprendizagem das competências, para fazer uso, no cotidiano, dos objetos como máscara, álcool gel, distanciamento e afastamento social. São comportamentos culturalmente apropriados para o convívio social, para receber visitas e pedir ajuda. Constituem aprendizagens que ampliam sua independência pessoal, no atual contexto.

O compartilhamento das diretrizes que norteiam a aula estende para a percepção da criança PAEE a ação do professor. Incluída no processo de ensino, a criança precisa alcançar, com suas ações, executadas no campo da aprendizagem, o domínio cuja referência é o outro, mais experiente. É na confluência de ricas experiências sensoriais, com a ajuda do professor e do material sensorial, que a aprendizagem encontra solo fértil. Assim, o

professor compartilha o conteúdo da aula: história interativa "A Tata Tatu" (Figura 2).

Figura 2 – Tela inicial da história interativa "A Tata Tatu"

Fonte: Organizada pelo autor.

O conteúdo insere na relação entre professor e criança PAEE novos conceitos que vão sendo, gradualmente, estabelecidos nas estruturas dialógicas, nas quais todos os atores, da sua posição social e cultural, contribuem para a emergência de uma compreensão mais profunda da criança PAEE com respeito ao ambiente, bem como para a capacidade de organizar, classificar e agir com as informações, fatores que emergem no diálogo (Quadro 2):

Quadro 2 – Diálogo entre professor e criança PAEE sobre a personagem da história

Criança PAEE: Olha, professor, a Tata Tatu está de máscara. A minha está aqui do lado, pendurada na cabeceira da cama. Professor: A Tata também precisa se proteger do coronavírus, não é mesmo? Criança PAEE: Ela ficou muito bonitinha de máscara. Será que ela consegue respirar com facilidade de máscara? Quando estou com a minha, tenho muita dificuldade para respirar. Só coloco quando a minha mãe pede, geralmente antes do meu pai chegar do trabalho. Ficamos de máscara até ele ir tomar banho. É ruim. Professor: A máscara é importante, evita a contaminação e a disseminação do vírus. A criança PAEE pega a máscara e começa a balançá-la em frente à câmera. Criança PAEE: Olha a minha máscara, professor! Na sequência, ela segura a máscara entre os dedos e passa na câmera do computador.

Professor: Vamos ver o que a tatuzinha vai aprontar de máscara? Eu acho que ela cuida bem dessa proteção e não utiliza para limpar os móveis. Criança PAEE: Estava um pouco sujo, professor.

Fonte: Organizado pelo autor.

O conteúdo pedagógico serve como preparação para mais aprendizado acadêmico. Quando o modelo é exposto, a curiosidade é despertada e, com ela, o interesse de explorar e se apropriar daquilo. A história apresenta as formas de utilizar e guarda a máscara corretamente, demonstrando que a variedade de uso dessa proteção, encontrada em seu próprio ambiente, requer um comportamento propício para sua finalidade, conforme evidencia a sequência da história interativa (Figura 3):

Figura 3 – Tata Tatu manuseando a máscara

Fonte: Organizada pelo autor.

A história permite à criança PAEE explorar o uso da máscara, sem repreensão do professor. Não se trata de limitar a espontaneidade da exploração, mas somar esforços para aprender sobre o uso, a partir das características físicas únicas do objeto, como a maneira de higienizar e guardar a máscara. O ensino configura o espaço no qual o professor explicita, pelo diálogo, sem restringir o processo de manuseio do objeto,

os conhecimentos sobre ele. A criança PAEE aprenderá acerca das propriedades da máscara, no contexto da pandemia, realçando os princípios básicos do fenômeno de proteção e do contágio. À medida que ela é introduzida nessa função, sua confiança e autonomia aumentam.

Por meio do diálogo, o professor coopera com a criança PAEE, que revela um saber do plano cotidiano, orientando a aprendizagem de uma dimensão científica, a fim de ampliar e revisar seus saberes, como retratado a seguir (Quadro 3):

Quadro 3 – Os cuidados com a máscara durante a pandemia

Criança PAEE: A tatuzinha não faz que nem eu: deixa a máscara pendurada na cabeceira da cama. Professor: Por que a Tatiana tem tanto zelo com a máscara, de modo a higienizá-la e guardá-la em um saquinho? Criança PAEE: Hum! Será, professor, por causa do vírus, que gruda na máscara e nos contamina? Professor: Vamos imaginar que o coronavírus seja semelhante ao pó que estava na sua câmera. Criança PAEE: Aquele que limpei com a minha máscara, professor? Professor: Esse mesmo. Enquanto a sujeira estava na câmera, sem ser tocada, ela não sujou. Criança PAEE: A câmera estava suja, então limpei. Professor: Quando você limpou, o que aconteceu? Criança PAEE: A sujeira foi parar na máscara. Professor: A máscara agora tem um lado sujo e um lado limpo. Criança PAEE: Tem. Que coisa feia que fiz! Professor: Se você vestir a máscara do lado limpo, como ficará o seu rosto? Criança PAEE: O meu rosto ainda ficará limpinho. Professor: E se a máscara for colocada do lado cheio de pó? Criança PAEE: Eca! Vou ficar cheio de sujeira! Professor: A transmissão do vírus é igual à da sujeira. Criança PAEE: Por isso, a tatuzinha não deixa a máscara em qualquer lugar, diferente de mim, que deixava pendurada na minha cama. Minha mãe também deixa a máscara dela em qualquer lugar. Vamos ter que colocar no saquinho. Professor: E sempre deixar limpinha. Você sabe por quê? Criança PAEE: Ah, para não colocar o lado sujo no rosto. O bichinho que nos deixa doente é invisível, por isso, temos que lavar sempre a máscara [...]

Fonte: Organizado pelo autor.

Feito nos limites entre as referências cotidianas e as científicas, o diálogo introduz a função da máscara, no contexto específico da pandemia. Assim, quando há a manifestação do interesse, são estabelecidas as bases do entendimento principiadas no senso comum e aprimoradas com o conteúdo científico. O professor conduz, pela palavra, a aprendizagem da criança PAEE, mantendo a sua competência e autoconfiança, durante a

atividade, de modo que ela desfrute da interação e possa rever as suas habilidades quanto ao uso da máscara.

No que se refere propriamente ao uso da máscara, nota-se que os aspectos sociais da vida familiar são muito fortes, na percepção da criança PAEE. Ao ensinar, o professor leva em consideração a especificidade que gerou esse entendimento único e, a partir de novos conteúdos relacionados ao tema, orienta a aprendizagem, tanto pelo exemplo quanto pelo fornecimento de informações. Relaciona-se, desse modo, o conhecimento cotidiano com o conhecimento científico e vice-versa, sem anulação do saber.

O professor, no processo de ensino cooperativo e dialógico, apesar de este ser copresencial, verifica de maneira dinâmica se a criança PAEE está pronta para compartilhar o que sabe. Seu posicionamento, o qual deve ser respeitado, será o ponto de partida do ensino. O bem-estar da criança PAEE, com esses aspectos, promove a aprendizagem. O surgimento gradual de iniciativa de interagir com o tema e a autodisciplina de permanecer nele registram a aprendizagem.

Assim, o professor avança a história, desenvolvendo o tema da aula (Figura 4):

Figura 4 – Tatiana no banho e cuidando dos irmãos

Fonte: Organizada pelo autor.

Por conseguinte, não há expectativas de que, apenas pelo motivo de frequentar a videochamada, a aprendizagem ocorrerá, pois ela é produto de uma construção ativa do professor e da criança PAEE.

Consequentemente, essa dinâmica instaura a necessidade de realizar a intersecção entre o enredo da história com o desenrolar do conteúdo do diálogo e cooperativo da aula, cujo plano de fundo mantém as orientações do PAP. Logo, a discussão sobre a máscara se estende para o tema de higiene pessoal e coletiva, a fim de evitar a contaminação e a disseminação do coronavírus (Quadro 4):

Quadro 4 – Higiene pessoal e coletiva

Professor: Como parte da segurança para não contrair o coronavírus, a Tatiana sempre toma banho quando sai de casa. Criança PAEE: Ela toma banho porque o bichinho, se for encontrado fora de casa, fica pelo corpo. Professor: Sim, isso mesmo. Mas qual é o perigo de ter contato com o vírus? Criança PAEE: Ele entrar na gente. Professor: Por onde ele entra no corpo, nos contaminando? Criança PAEE: Hum! Será que ele entra pela boca, professor? Igual ao pó na máscara que suja o rosto, se ela for colocada do lado sujo? Professor: Isso mesmo. Caso o vírus estiver em alguma parte do corpo, e se essa parte entrar em contato com a boca, nariz e olhos, as portas de entrada da doença, podemos contrair a doença. Criança PAEE: Professor, assim que o vírus nos adoece, pela boca, nariz e olhos? Eu sempre passo a mão no rosto, esfrego os olhos e roo unhas. Professor: O que a Tatiana faz para evitar o risco de contágio? Criança PAEE: Ela mantém a máscara limpa e sempre toma banho, quando sai de casa. Professor: E como ela cuida dos irmãos? Criança PAEE: Ela ensina aos irmãos que a doença passa pelo contato com a boca, nariz e olhos. Eles têm que se proteger, se comportando com cuidado. Eles até deram beijinhos de máscara. Como eles estavam fora de casa, a tatuzinha terá que lavar o rosto, pois a máscara dos meninos poderia estar cheia de bichinho.

Fonte: Organizado pelo autor.

No contexto da aula, no qual as definições explicam o mecanismo por trás do uso da máscara, das formas de contágio, da prevenção em outros comportamentos, a aprendizagem de AVP continua a ser o foco do ensino, porque a criança PAEE consegue refinar e desenvolver as suas habilidades, para enfrentar diferentes situações com confiança. Essa atividade desenvolve as suas competências comunicativas, visto que trabalha com criatividade a resolução de problemas da área sensorial que o tema suscita, de maneira essencialmente dialógica.

O curso da aula por videochamada configurou atividades que forneceram uma preparação valiosa para especificar os conhecimentos da criança PAEE acerca do tema. Em sequência, o professor apresenta as últimas cenas da história (Figura 5):

Figura 5 – Desfecho da história interativa

Fonte: Organizada pelo autor.

O final da aventura da tatuzinha Tatiana enseja para o professor e criança PAEE a oportunidade de recordarem o trajeto de suas discussões. Um momento importante para o professor averiguar se a criança PAEE aprendeu as AVP, diminuindo a distância que separava esses atores, no início da aula (Quadro 5):

Quadro 5 – Averiguando a aprendizagem da criança PAEE

Professor: Agora que revimos o que aprendemos até aqui, o que você acha do café da manhã da família Tatu? Criança PAEE: Todos estão juntos à mesa. Não tem problema. A tatuzinha ajudou a mãe, cuidou bem dos irmãos e dos espaços e, em família, quando ninguém está doente, todos podem ficar juntinhos. O vírus só se espalha se alguém não se cuida. Eu usava a máscara errado. Eita! Agora sei que não devo. Tenho que falar para minha mãe. Não entendia como ficava doente. As pessoas só falam de morte.

Fonte: Organizado pelo autor.

O diálogo indica para o professor o que a criança PAEE preservou na memória e converteu em ação. A dramatização possibilitada pelo material didático, na apresentação do conteúdo pedagógico, ofereceu à aula, somadas à cooperação do professor, ricas oportunidades para a aprendizagem de uma variedade de cenários de AVP relacionados ao cenário da pandemia. O conhecimento de como o coronavírus opera, no dia a dia, inclui fornecer um foco de trabalho que reflete, no ensino, os interesses e a realidade da criança PAEE, enquanto fundamento da aprendizagem.

Com o intuito de orientar a aprendizagem, independentemente de a educação ser realizada *online*, implica o processo de estruturar o ensino

em dois momentos: em primeiro, para organizar o que será ensinado, feito no PAP, e, em segundo, ajustar as ações práticas de acordo com a dinâmica dialógica e cooperativa determinada pelo ritmo da aprendizagem da criança PAEE. É importante notar quais oportunidades surgem, para beneficiar as atividades de ensino, mediante a dinâmica de aprendizagem, a fim de não limitar o processo de ensino à exposição do conteúdo escolar e a aprendizagem, à mera recepção. Pelo contrário, o processo de ensino e aprendizagem cria, no contexto de aprendizagem, presencial ou a distância, meios de manusear e aplicar às AVP o conteúdo escolar.

Considerações finais

Efeito direto da pandemia da Covid-19, a educação *online* se impôs como uma alternativa possível para prosseguir com a formação dos alunos. É claro que o fazer depende da adesão de professores, forçosa em alguns casos e impossível em outros, a atuar a partir de um contexto inteiramente inexplorado. Tal condição compele o professor a assumir uma disposição interna para rever a prática de ensino e conceituar a aprendizagem a partir das atuais circunstâncias.

O estudo de caso tem por objetivo demonstrar o processo de ensino de AVP e o processo de aprendizagem da criança PAEE, em função de interações dialógicas e cooperativas feitas por videochamada. Sem poder caracterizar o ensino *online* com propriedades semelhante ao ensino presencial, o professor adota os princípios montessorianos de criar condições para a criança PAEE explorar e aprender, com o material escolar e a cooperação do professor, o tema proposto, em um movimento que visa a superar a pedagogia da transmissão, através de uma pedagogia que convida seus atores ao diálogo, à cooperação e à aprendizagem ativa.

A criança PAEE que passou pelo ensino *online* aprendeu, ao ser permitida a sua participação irrestrita, com a expressão sem censura de seu conhecimento adquirido no contexto social e familiar de origem. A transição de uma base conceitual do dia a dia para a outra, mais

especializada, como é o saber escolar, sucedeu de maneira tranquila. A criança PAEE demonstrou para o professor que traz consigo uma compre, os quais, ao serem abraçados, oferecem maior autonomia. Beneficiada com os novos parâmetros, a criança PAEE prospera com a responsabilidade que lhe foi atribuída, administrando sua aprendizagem, combinando habilidades crescentes em AVP, de acordo com o PAP.

O protagonismo não está no conteúdo ou no meio pelo qual o conteúdo é disponibilizado, no caso, a videochamada, mas está implícito nas ações do professor e da criança PAEE, no ato de ensinar e de aprender. Nesse processo, os interesses da criança PAEE continuam a ser nutridos com oportunidades de aprender, em sua relação com o professor, conteúdos escolares cada vez mais amplos, de sorte a usar esses recursos dentro de sua aprendizagem, sendo encorajada a participar das atividades em cooperação. Ensinar AVP desenvolve em quem aprende o senso crítico, à medida que sua consciência social e empatia aumentam.

O principal caráter do ensino *online*, analisado no estudo de caso, consiste na personalização da aprendizagem, não só do ensino. O conteúdo escolar está aberto à manipulação dialógica e à operatividade cooperativa. Ele pode ser recomposto, reorganizado e modificado, sob a necessidade deflagrada pela dinâmica relação de ensino e de aprendizagem.

A criança PAEE surge, no contexto digital, como indivíduo forte, pronto a aceitar desafios e pedir e oferecer ajuda aos outros. O professor não é uma autoridade com o poder suficiente para verticalizar a relação, mas um parceiro, que, do seu posto mais experiente, é capaz de dialogar e cooperar com o outro que aprende, enquanto ensina. Muda-se o tempo, altera-se a cultura, reorganiza-se a sociedade, a escola e os conceitos – que nós, professores, sigamos abertamente pelo mesmo caminho.

Referências

DANIELS, H. Vygotsky and Dialogic Pedagogy. *In:* SKIDMORE, D.; MURAKAMI, K. **Dialogic Pedagogy:** the Importance of Dialogue in Teaching and Learning. Buffalo: Multilingual Matters, 2016.

DANIELS, H.; CREESE, A.; NORWICH, B. Supporting Collaborative Problem-Solving in Schools. *In*: DANIELS, H. **Special Education Re-formed:** Beyond Rhetoric? New York: Falmer, 2000.

FERREIRA, J. A. O.; CARNEIRO, R. U. C. Educação Inclusiva: o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial do Ensino Fundamental II na sala de aula comum. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p. 969-985, 2016.

LEITE, L. P. A adequação curricular como facilitadora da educação inclusiva. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 32, p. 89-111, 2011.

LILLARD, P. P. **Montessori:** A Modern Approach. New York: Schocken Books, 1972.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1949.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, M. **A criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1988.

MONTESSORI, M. **Da infância à adolescência**. Rio de Janeiro: ZTG, 2006.

MONTESSORI, M.; GUTEK, G. L. **The Montessori method:** the origins of an educational innovation, including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori method. Oxford: Rowman & Littlefield, 2004.

PITAMIC, M. **Teach me to do it myself:** Montessori activities for you and your child. Hauppauge, New York: Elwin Street, 2004.

3

Estigma sobre os surdos no tempo da pandemia de COVID-19

Alessandra Ferreira Di Roma
Dorian Di Roma

Introdução

A crise mundial causada pela covid-19 desde o final do ano de 2019 tem afetado a todos, ainda que alguns mais do que outros. No caso dos surdos, o uso de máscara, instrumento que tem sido obrigatório ou fortemente recomendado em muitos países para diminuir a contaminação com o novo coronavírus, dificulta ou mesmo impossibilita a comunicação, tanto para aqueles surdos que fazem leitura labial para compreender os ouvintes, quanto para os usuários da língua de sinais, visto que a expressão facial é característica fundamental desta língua gestual.

Na França, por exemplo, a circulação do vírus tem se intensificado e várias medidas de segurança têm sido criadas pela gestão pública para diminuir a contaminação, dentre elas, o uso obrigatório de máscara em mais de 13 mil cidades francesas[1]. No Brasil, a lei nº14.019[2], sancionada em julho de 2020, tornou obrigatório o uso de máscaras de proteção individual em espaços públicos e privados em todo o território nacional durante a pandemia. A lei brasileira prevê que pessoas com transtorno do espectro autista, com deficiência intelectual, com deficiências sensoriais ou

---

[1]Disponível em: https://www.gouvernement.fr/info-coronavirus/masques-grand-public, acesso em 10 de setembro de 2020.

[2] Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.019-de-2-de-julho-de-2020-264918074, acesso em 10 de setembro de 2020.

com quaisquer outras deficiências que as impeçam de fazer o uso adequado de máscara de proteção facial estarão dispensadas da obrigação do uso, assim como crianças com menos de 3 anos.

Os surdos, devido a sua privação auditiva, foram por muito tempo caracterizados como deficientes, incapazes, diferentes ou "anormais". Ao longo da história, vários foram os desígnios atribuídos aos surdos e, muitos estão relacionados com a sua forma de comunicação. Por esta razão, ao discutir surdez, precisamos refletir sobre as formas de estar e interagir no mundo para o surdo, isto é, sobre os modos de expressão e comunicação dessa população. Ao problematizar a surdez, não queremos enfatizar a demarcação entre surdos oralizados (que vocalizam) e surdos usuários da língua de sinais, mas, ressaltar que não existe um modelo ou normalização do surdo. Em cada surdo existe um mundo a descobrir e, ser surdo é ter o direito de ser entendido dentro de suas potencialidades, e não "limitações" (SANTOS, 2016).

Goffman (1988) ao abordar os atributos que categorizamos às pessoas discorre que eles surgem do convívio social nos diversos ambientes de encontros e interações com o "outro". Nessas interações prevemos categorias e relacionamos características que tornam o "outro" semelhante (comum) ou diferente (anormal) e, quando este diferente se assume como tal, se torna possuidor de uma identidade social diferenciada.

> Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser - incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande – algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem [...]. (GOFFMAN, 1988, p. 12).

Conforme Goffman, a sociedade divide e categoriza as pessoas segundo certos atributos, que as tornam diferentes do comum ou da "normalidade", designados de estigma. Assim, estigmas são traços capazes de discriminar as pessoas e criar a concepção de que alguns são inferiores e anormais.

Para Omote (2004) estigma diz respeito a marcas sociais de descrédito social. Como as marcas sociais não são imediatamente perceptíveis, muitos recursos são utilizados para a identificação de pessoas em situação de descrédito social. O rótulo, por exemplo, cumpre essa função. A demarcação físico-geográfica dos locais frequentados ou em que são atendidos os estigmatizados também faz parte dessa função de sinalizar que os frequentadores ou usuários são socialmente desacreditados.

De modo sucinto, podemos dizer que, quando as fronteiras de alguma normalidade relevante numa comunidade são "atravessadas" por características distintas, cria-se um ambiente favorável para a construção de um desvio, em cuja caracterização depreciativa o processo de estigmatização tem participação efetiva. Portanto, potencialmente, qualquer característica portada por um grupo minoritário de pessoas pode tornar-se um desvio, e assim um estigma (OMOTE, 2004).

O uso de máscara de proteção facial tem se tornado um instrumento de uso frequente e geral, e, evidentemente cria uma dificuldade de comunicação tanto para surdos como para ouvintes. Em alguns países, como na França, tem se difundido a possibilidade do uso da máscara dita "inclusiva" ou transparente. Para os surdos oralizados ou, mais amplamente, para os surdos que fazem uso da leitura labial, esse tipo de máscara seria essencial. Nesse sentido, nossa hipótese é de que o uso generalizado de máscaras transparentes inclusivas poderia diminuir a criação de novos estigmas e preconceitos sobre a população surda no tempo da pandemia, visto que esta máscara favoreceria a troca linguística entre surdos e surdos em língua de sinais, e, surdos e ouvintes através da leitura labial.

Evidentemente não é a primeira vez que o surdo enfrenta obstáculos para se situar e integrar-se ao “mundo ouvinte”. Historicamente percebemos que os surdos viveram períodos muito difíceis, por exemplo, após a proibição do uso da língua de sinais, fato ocorrido no II Congresso de Milão em 1880. Após essa lei, os surdos foram socialmente extintos de muitos espaços sociais. No Brasil, essa proibição permeou até meados do século XX, pois, desde o referido congresso, o Instituto Nacional de Surdos e Mudos (INSM), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), aderiu a tendência educacional mundial “oralista” e extinguiu a língua de sinais do seu processo educacional “marcando” seus usuários por uma condição de desprestígio social e linguístico (GOLDFELD, 2002).

O reconhecimento da língua de sinais em diversos países se deu de forma gradativa e como resultado de décadas de lutas e militância da população surda e de ouvintes sensibilizados pelos interesses e necessidades da comunidade surda. Podemos dizer que o reconhecimento da língua de sinais e do surdo como sujeito bilíngue pode diluir estigmas e, talvez, possibilitar outro olhar do ouvinte sobre sua condição de ser e ver o mundo (SANTOS, 2016).

É somente com o reconhecimento da Libras como língua oficial do Brasil pela lei 10.236[3] em 2002 e sobretudo com o decreto nº 5.626[4] de 2005, que reconhece a Libras como língua e a regulamente, que a condição do surdo no Brasil começa a melhorar. Na França, o reconhecimento da língua de sinais ocorre na mesma época, no ano de 2005, através da lei nº2005-102[5].

---

[3] Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20L%C3%ADngua%20Brasileira,Art. Acesso em 01 de setembro de 2020.

[4] Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm#:~:text=Regulamenta%20a%20Lei%20n%C2%BA%2010.436,19%20de%20dezembro%20de%202000. Acesso em 01 de setembro de 2020.

[5] Lei nº2005-102 Schéma pluriannuel d’accessibilité 2020 - 2022 du Service d’Information du Gouvernement. Disponível em : https://www.gouvernement.fr/schema-pluriannuel-d-accessibilite-2020-2022-du-service-d-information-du-gouvernement#:~:text=L'article%2047%20de%20la,d'%C3%AAtre%20accessible%20%C3%A0%20tous. Acesso em 01 de setembro de 2020.

Enfim, emergidos nesse contexto adentramos nesta pesquisa com algumas indagações sobre as condições do surdo na atual crise do covid-19. Até o presente momento, sabemos que o uso da máscara de proteção fácil tem a vantagem de nos proteger contra a contaminação da coronavírus, portanto, é importante que todos nós sigamos as recomendações do Ministério da Saúde e façamos o uso correto dela.

Ademais, isso não nos impede de refletirmos: Com o uso de máscara de proteção facial, como tem ocorrido a comunicação entre surdos e ouvintes em situações básicas do dia-dia em que a leitura labial torna-se indispensável? Por entendermos que os surdos já carregam em si, ao longo da história, diversas dificuldades em suas trocas linguísticas e marcas sociais, o artigo em questão objetiva discutir os possíveis estigmas criados sobre os surdos no tempo da pandemia da covid-19.

A partir da revisão da literatura específica e de uma entrevista realizada com Mélanie, uma jovem professora surda numa instituição educativa em Paris, este artigo tratará das percepções dessa professora, acerca das barreiras comunicativas com o uso de máscara simples no ambiente de trabalho e na vida cotidiana, e, discutirá em que medida o uso de máscaras transparentes inclusivas, poderia favorecer o enfrentamento de possíveis estigmas sociais sobre os surdos no tempos da pandemia do covid-19.

O estigma e o ser surdo

Antes de abordarmos os possíveis estigmas sobre os surdos no atual contexto da pandemia da covid-19, precisamos compreender o estigma num contexto mais amplo. Goffman (1988), em seus estudos sobre estigma, expõe o desenvolvimento deste conceito em três concepções diferentes.

A primeira concepção de estigma, foi cunhada na Grécia antiga para designar marcas físicas no corpo produzidas artificialmente, com ferro em brasa ou cortes, para sinalizar que o seu portador era uma pessoa

moralmente inferior (ladrão, escravo, traidor ou alguém que deveria ser excluído). A segunda concepção de estigma refere-se a era Cristã, descrita por Goffman (1988) em duas perspectivas. Primeiramente, os sinais corporais representavam a graça divina e, posteriormente, de modo contraditório, essas marcas representavam distúrbios. Finalmente, a terceira e atual concepção exposta por Goffman (1988), tem atrelado o termo estigma ao campo moral ou social, isto é, refere-se a atributos indesejáveis que torna o indivíduo diferente dos outros e, portanto, anormal.

Ademais, Omote (2004) explica que a existência de infinitas diferenças entre pessoas é universal, e a priori, não estranhamos as diferenças. Nos causaria, provavelmente, grande estranhamento, o encontro com várias pessoas extremamente idênticas. Porém, certas diferenças, podem causar uma estranheza particular. O autor explica que esse estranhamento não é consequência de sua rara ocorrência, mas sim da possibilidade de romper com o esperado, com o padrão de normalidade, e a quebra da expectativa de normatização pode gerar espanto.

A história revela as mais diversas formas de lidar com determinadas diferenças. Condições que em certa época eram tratadas com repúdio, podendo levar o seu portador a formas extremas de ódio ou de exclusão, podem, em outro momento histórico, tornarem alvos de compaixão ou afeição. Alguns atributos podem ser intoleráveis em algumas comunidades, mas aceitas em outras. A homossexualidade, a prostituição e algumas deficiências físicas, cognitivas ou sensoriais, são alguns desses exemplos. As mesmas características ou comportamentos podem receber interpretações, valores e tratamentos distintos em diferentes épocas e circunstâncias (OMOTE, 2004).

Nesse contexto, os surdos, sujeitos privados da audição, foram por muito tempo considerados socialmente anormais e, portanto, estigmatizados em diversos momentos históricos. Porém, como resposta aos estigmas, os surdos desenvolvem atitudes linguísticas para afirmar sua condição humana de ser (Santos, 2016). Com base nos fundamentos

descritos por Grosjean (2001), as atitudes linguísticas desempenham importante papel na vida dos usuários de determinada língua, com efeitos psicológicos relevantes. A autora aponta em seus estudos várias consequências negativas sobre certas atitudes linguísticas, as quais concernem as relações entre surdos e ouvintes, a saber: 1) a restrição do uso da língua minoritária; 2) que a língua majoritária é aprendida tanto pelo grupo majoritário quanto minoritário; 3) que os falantes da língua minoritária se sentem inseguros sobre os conhecimentos de sua própria língua, entre outros.

Ademais entre as consequências, Grosjean (2001) explica os aspectos positivos, que a consciência étnica potencializa o reforço da lealdade e solidariedade do grupo. Assim, o "ser" de muitos surdos estaria atrelado a luta de reconhecimento de sua língua como uma atitude positiva de enfrentamento aos possíveis estigmas que lhes atribuíram os ouvintes (SANTOS, 2016).

Apesar dos aspectos negativos, compreendemos que os estigmas podem, no caso dos surdos, contribuir para a identificação do grupo enquanto sujeitos que possuem uma língua minoritária e, desse modo, precisam juntar-se para reforçarem suas atitudes marcadas pelo uso da língua de sinais e pela construção de uma identidade inerente a sua condição cultural e linguística.

Método

Nossa pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa, de aspecto descritivo e analítico, caracterizando-se como um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Para a efetivação deste estudo, utilizamos a entrevista como instrumento de construção dos dados, a qual foi direcionada a uma jovem professora surda, chamada Mélanie. A entrevista foi feita em francês e traduzida para o português.

Mélanie tem 24 anos, é de nacionalidade francesa e belga, tem licenciatura em Ciência da Linguagem e mestrado em Ensino de Língua de

Sinais Francesa (LSF). Ela tem surdez profunda, é usuária da LSF e também se comunica através da língua oral francesa.

Em nosso artigo buscaremos discutir a temática dos possíveis estigmas sobre os surdos em tempos da pandemia do covid-19, através das percepções dessa professora surda e apoiando-nos na literatura específica.

Análise dos dados

Para a construção de nossa análise acerca das barreiras comunicativas com o uso de máscara no ambiente escolar e na vida cotidiana, e, dos possíveis estigmas que os surdos poderiam sofrer com a dificuldade de se comunicar utilizando uma máscara simples de proteção facial, buscamos identificar na fala de nossa informante, alguns aspectos que consideramos relevantes, a saber: Dificuldades que os surdos encontram com o uso da máscara simples de proteção facial; Percepção sobre o uso da máscara inclusiva transparente ; Importância da expressão facial para a comunicação em língua de sinais; Dificuldades extras de comunicação entre surdos e ouvintes durante a pandemia da covid-19.

Ao questionarmos Mélanie sobre suas dificuldades com o uso da máscara simples para a troca linguística com surdos e com ouvintes, a professora esclarece que é impossível fazer a leitura labial para se comunicar com os ouvintes e enfatiza a importância da expressão facial na troca em língua de sinais,

> É impossível fazer leitura labial, ser compreendido e ver as expressões no rosto durante uma discussão em LSF. Em língua de sinais, se não houver expressão facial, é impossível ser compreendido ou compreender o outro. Eu digo "impossível", mas tudo depende da pessoa com quem se está interagindo. Se são pessoas com quem se convive todos os dias, pode passar, mas ainda assim há uma grande dificuldade em desenvolver uma discussão.

Como Mélanie, é evidente que diversos surdos na França, como em outras partes do mundo, são concernentes a essa dificuldade a mais para a troca linguística durante o período da pandemia do covid-19, visto que o

uso da máscara simples cria objetivamente um problema a mais para os surdos, ao esconder a boca, bloqueia-se a possibilidade de comunicação através da leitura labial, além de dificultar a discussão mesmo em língua de sinais. Ainda, Mélanie destaca que sua atuação em sala de aula tem sido atualmente um período caótico em decorrência do uso de uma máscara não adaptada as necessidades linguísticas dos surdos,

> Pessoalmente o retorno escolar foi um pouco caótico, por várias razões, mas a razão principal certamente é pelo uso de máscara simples na escola. Esse ano eu trabalho em dois estabelecimentos, em um *collège* (correspondente ao Ensino Fundamental II) onde há surdos, e em um *Lycée* (correspondente ao Ensino Médio). Concernente ao *Lycée,* eu ensino em Língua de sinais, mas atualmente as inscrições ainda estão em andamento, então eu não posso dizer muito a respeito da utilização da máscara. Mas, o uso no colégio eu posso afirmar, que tem sido muito, muito, muito difícil de utilizar uma máscara face a pessoas surdas. É importante enfatizar que os surdos precisam ler os lábios face aos professores que não utilizam a língua de sinais. Além disso, eles precisam também ver as expressões faciais face aos professores que utilizam a língua de sinais.

Considerando o contexto vivenciado por Mélanie, e possivelmente por inúmeros outros surdos na França e no mundo, é pertinente refletirmos sobre os benefícios e limitações do uso da máscara inclusiva durante a pandemia do covid-19.

Especificamente na França, desde o fim do confinamento e até o presente momento, diferentes reportagens transmitiram o posicionamento ministerial francês e apresentaram os benefícios das máscaras inclusivas destinadas às pessoas surdas ou com deficiência auditiva[6]. Ademais, percebemos que na prática foram poucas as imagens do seu uso em situações reais, não tendo sido difundidas as opiniões de pessoas surdas ou com deficiências auditivas que as utilizaram, justificando assim a importância de pesquisas que problematizem essa situação atual. Em nossa pesquisa, quando questionada sobre o uso de

[6] Disponível em: https://www.service-public.fr/particuliers/actualites/A14293, acesso em 16 de setembro de 2020.

viseiras e máscaras transparentes nas instituições educativas em que trabalha, a professora Mélanie expõe que

> nesses estabelecimentos educativos em Paris, a equipe gestora decidiu colocar em uso as viseiras, as quais podem facilitar a comunicação para todas as trocas em língua de sinais. Mas, é importante dizer que as viseiras não são adequadas para nos protegermos e protegermos a pessoa em face de nós de modo correto. Mas, é a única solução neste momento. Atualmente, a gestão está tentando encomendar as máscaras transparentes, mas, isso ainda está em andamento. No entanto, na verdade eu acho que as viseiras são bem complicadas, primeiramente porque elas fazem muito mal para a cabeça, ela aperta muito a testa, e utilizá-la durante o dia todo é muito desconfortável, faz até mesmo mal para os olhos, porque ela é transparente, mas embaça um pouco a visão, então causa dor na cabeça e faz mal para os olhos. Além disso, é difícil para os alunos nos verem, pois às vezes mesmo a luz da sala de aula pode provocar alguns reflexos na viseira, e dificulta a própria sinalização em língua de sinais, enfim, é complicado. Mas especificamente sobre as máscaras transparentes, que é diferente da viseira, alguns têm se perguntado, por que a máscara transparente? Visto que a língua de sinais utiliza as mãos? Então, nós surdos precisaríamos de máscaras transparentes para facilitar nossas trocas em língua de sinais, para poder compreender as expressões faciais, e isso é muito, muito importante na língua de sinais, porque sem as expressões faciais a língua de sinais não diz muita coisa, é por isso que não apenas para leitura labial, mas para nossa comunicação em língua de sinais, a máscara transparente é realmente importante para nós, mas seria útil também que os ouvintes também a utilizassem.

O depoimento de Mélanie sintetiza que o uso de uma máscara inclusiva transparente seria importante no ambiente educativo como também na vida cotidiana dos surdos, e como enfatizado pela professora, "seria útil que os ouvintes também a utilizassem".

De fato, o uso de uma máscara transparente permite facilitar a comunicação entre surdo-ouvinte e surdo-surdo, mas também entre os próprios ouvintes, a linguagem corporal e facial é muito importante para as interações humanas, e o uso da máscara simples limita as possibilidades de comunicação em qualquer língua oral. Ainda que não seja o foco deste artigo, refletir sobre o impacto do uso da máscara nas trocas orais e nas

interações sociais de modo geral, seria de extrema relevância para futuras pesquisas.

A fala de Mélanie reforça o quanto tem sido difícil para os surdos o uso "provisório" de viseiras durante toda a jornada de trabalho. Verificamos que é contraditório que seu uso seja permitido em certas instituições, visto que teoricamente na França, o uso de viseiras sem máscara de proteção pode resultar numa multa de 135 euros. Além disso, alguns médicos afirmam que como a viseira não cobre a boca, nem o nariz e permite a entrada de ar, seu uso torna-se ineficaz. [7] Neste caso, nos parece que o uso generalizado de uma máscara inclusiva transparente e de qualidade seria atualmente o método mais efetivo para facilitar o cotidiano tanto de surdos como de ouvintes, garantindo a todos o direito de acesso a um instrumento de proteção facial realmente eficaz e que permita a todos demonstrarem suas expressões faciais durante suas trocas verbais.

Apesar disso, o acesso e o uso dessas máscaras inclusivas transparentes na França apresenta-se de modo limitado até o presente momento, com a falta de estoque, prazo de entrega de várias semanas, além do elevado custo[8] (o preço de uma máscara inclusiva com elástico custa em média 54,00 euros por peça, uma máscara simples custa menos de 1 euro). Assim, em termos financeiros, o fornecimento (gratuito) dessas máscaras para as instituições educativas públicas e para a população de modo geral nos parece ainda distante da realidade.

Para além das questões técnicas, econômicas e logísticas, partimos da premissa de que o uso das máscaras inclusivas transparentes poderia evitar a criação de novos estigmas negativos em relação aos surdos, pelo fato de que ocultar a boca com o uso da máscara, representa uma dupla marca social, tanto para a troca em língua de sinais, quanto para a leitura labial. Na comunicação em língua de sinais, os surdos muitas vezes

---

[7] Coronavirus : la visière-menton n'est ni homologuée, ni efficace. Disponível em: https://www.francetvinfo.fr/economie/emploi/metiers/restauration-hotellerie-sports-loisirs/coronavirus-la-visiere-menton-n-est-ni-homologuee-ni-efficace_4126461.html , consultado em 02 de outubro de 2020.

[8] Disponível em: https://masqueinclusif.com/ , consulta em 22 de setembro de 2020.

"labializam", isto é, eles articulam a palavra da língua vocal correspondente ao sinal, e este também é um marcador linguístico (isso ajuda a identificar o sinal como uma unidade lexical). Além disso, as expressões faciais desempenham um papel importante na língua de sinais. No caso dos surdos que vocalizam e precisam fazer leitura labial, a comunicação torna-se praticamente impossível com o uso da máscara simples, dificuldade que poderia mais uma vez marcar sua forma de comunicação e por isso se transformar em estigma social.

Ainda sobre a utilização de máscara simples e das dificuldades e marcas que ela pode impactar na vida cotidiana dos surdos e em suas trocas linguísticas com os ouvintes, Mélanie expõe,

> Esse tipo de máscara é muito difícil para nós surdos, pois, quando precisamos nos comunicar com um ouvinte, é simplesmente impossível, pois não podemos escutar o que eles dizem e nem fazer leitura labial. E quando nós tentamos informar que somos surdos, a maioria dos ouvintes apenas desiste e vai embora. Isso é realmente uma grande, grande, grande falta de respeito. Existem outros modos de comunicação, além dos lábios, da oralidade. Se for possível, o ouvinte pode pelo menos tentar retirar rapidamente a máscara e dizer o que precisa, mantendo uma distância de segurança razoável. As pessoas da minha família fazem isso para se comunicarem comigo e funciona. Ou, é possível também escrever, no próprio telefone celular o que precisa ser dito, a comunicação pode acontecer desse jeito também, é simples. Porque realmente ignorar uma pessoa surda porque ela não te compreende quando você usa uma máscara simples, é realmente uma vergonha. Tudo o que pedimos para os ouvintes é, será que vocês podem fazer um pouco de esforço para se adaptarem a nós, como nós fazemos todos os dias para nos adaptarmos a vocês, e isso desde muito tempo? Que o esforço seja recíproco.

Observamos que a fala da Professora Mélanie denuncia um sentimento de indignação e angústia em relação a falta de esforço dos ouvintes em se adaptarem aos surdos, da falta de reciprocidade. Seu depoimento nos remete não apenas a crise atual e as dificuldades do uso de máscara simples para os surdos, mas a inúmeras situações de injustiça, discriminação e exclusão existentes historicamente no cotidiano dos surdos em todos os cantos do mundo. E apesar das conquistas já

alcançadas pelos surdos, por exemplo, com o reconhecimento da língua de sinais em muitos países, sabemos que ainda existe muito para ser feito e transformado para a existência de uma sociedade que de fato seja inclusiva, que verdadeiramente respeite e valorize as diferenças.

A inclusão não deve acontecer apenas de um lado, a mobilização, a ação e o esforço devem acontecer também por parte dos ouvintes. Nesse sentido, defendemos a proposta de que o uso da máscara transparente só pode ser caracterizado como "inclusiva" se for utilizada por todos, e não apenas pelos surdos. Se um surdo for a um estabelecimento comercial e a sua máscara for transparente, mas a do atendente não, seria essa uma situação de equidade e efetivamente inclusiva? E quanto aos custos de uma máscara transparente, que seja segura, lavável e de qualidade, seria este um recurso acessível a toda a população surda e ouvinte?

Evidentemente que a solução para tais questões vai além dos limites de nossa pesquisa, se trata de um problema de ordem econômica e sobretudo, de uma escolha e ação política. Compreendemos que a atual pandemia da covid-19 e o uso da máscara simples de proteção facial para os surdos pode fortalecer estigmas negativos quanto a eles, ou seja, criar traços capazes de discriminar (ainda mais) essas pessoas e ampliar a concepção equivocada de que os surdos são inferiores, pela dificuldade (adicional) de realizarem suas trocas linguísticas no cotidiano atual, seja através da língua de sinais ou através da labialização.

Para a busca de soluções nesse sentido acreditamos que seria necessário: Garantir um meio de proteção, acessível a todos – ou melhor, disponibilizado a todos – que permita a comunicação entre todos, e assim limitar e eliminar esses possíveis novos estigmas para os surdos.

Considerações finais

Nossa pesquisa nos leva a concluir que na atual pandemia de covid-19 não é somente o vírus em si que deve ser considerado, mas, seus efeitos nas condições sociais, políticas, econômicas e como vimos em nosso artigo,

as condições das trocas linguísticas de todas as pessoas. As dificuldades expostas por Mélanie, possivelmente coincidem com os desafios vivenciados por inúmeros outros surdos atualmente, portanto podem ser interpretadas como o produto de uma fragilidade das políticas e medidas em favor dessa população.

Compreendemos que o uso da máscara simples impede o surdo de se comunicar, de entender e ser entendido pelos ouvintes através da leitura labial, bem como dificulta a troca em língua de sinais, criando assim uma “dupla situação de deficiência” para os surdos, o que poderia contribuir para a criação de novos estigmas sociais sobre esses sujeitos. Enquanto muitos se preocupam com a possibilidade de um novo período de isolamento social geral, mediante a imposição governamental de uma “quarentena”, ousamos dizer que muitos surdos vivem esse isolamento social permanentemente, por serem excluídos de diversos meios e trocas sociais não adaptadas as suas potencialidades.

Acreditamos que o ato responsivo de cada um de nós, por meio de alguns gestos simples e maior atenção por parte dos ouvintes, poderiam contribuir para facilitar o cotidiano dos surdos, embora claramente não seja o suficiente para resolver todas as problemáticas que concernem a estes, isso evidentemente demanda transformação nas bases sociais, econômicas e educacionais.

Enfim, ponderamos que a máscara transparente seria um instrumento que favoreceria a troca linguística de todas as pessoas no atual contexto da pandemia de covid-19, e evitaria o fortalecimento de novos estigmas sociais contra os surdos, ofertando a estes o direito de ser entendido dentro de suas potencialidades, e não limitações, somente assim poderíamos falar de inclusão nos tempos da pandemia.

Referências

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages:** An Introduction to Bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

GOFFMAN, E. **Estigma:** notas sobre manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília,. v.10, n.3, 2004.

SANTOS, E. F. Um estudo dos possíveis estigmas sobre o professor surdo universitário. **Educon, Aracaju**, Volume 10, n. 01, 2016.

4

Considerações sobre um percurso formativo: olhar da coordenação pedagógica e de professora especialista em educação inclusiva em uma escola municipal de São Paulo

Catia Cristina Gavronski Ramalheiro
Elaine Cristina Souza Caldas
Regina Aparecida Paulo Lyrio

Introdução

Este artigo tem como objetivo descrever o percurso formativo desenvolvido na EMEF Jornalista Millôr Fernandes, escola municipal situada na zona sul da cidade de São Paulo, durante o período da pandemia causada pela COVID-19 no ano de 2020, após a decretação do funcionamento da escola através do ensino a distância e do trabalho remoto, diante disto as coordenadoras pedagógicas da unidade propuseram uma série de momentos voltados para a formação continuada, que posteriormente, teve a colaboração da professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado.

Além dos relatos das práticas de desenvolvimento da formação continuada, também apresentamos parte do levantamento prévio realizado para iniciar o trabalho junto aos professores e professoras, este, por sua vez, desenvolvido a partir de aplicação de questionário utilizando a ferramenta Google Formulário, ferramenta de formulários indicada para pesquisas, coletas de dados e inscrições em eventos. Tal levantamento

possibilitou à coordenação o estabelecimento de estratégias para a realização do trabalho.

Para analisarmos o processo de implementação e desenvolvimento do trabalho remoto utilizamos referências como Milton Santos, ao trazermos para composição de nossas observações a ideia de meio técnico-científico-informacional. Paulo Freire, com a ideia do combate ao medo e a certeza de que "ensinar exige alegria e esperança" também está presente neste artigo, por acreditarmos que a possibilidade do novo, ainda que em um momento atípico como o que estamos vivendo, pode gerar reflexões e ações dotadas de alegria e esperança, fundamentais para a atividade educativa e a formação continuada de professores. Refletir sobre um percurso formativo que considerou a contextualização descrita acima e a diversidade exige também pensarmos sobre a condição humana proposta por Edgar Morin diante de situações que afligem os professores, coordenadores, gestores e a sociedade de forma geral ao tratarmos, por exemplo, sobre o racismo e educação antirracista, a situação dos indígenas no Brasil e sua relação com a preservação ambiental e, por fim, a inclusão de educandos e educandas com deficiência, considerando as orientações e determinações recebidas do ponto de vista legal, fundamentado na legislação vigente que instituiu a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva na cidade de São Paulo, bem como as experiências vivenciadas por famílias, professores e gestores em relação à esta temática. Tudo isso a partir do olhar de duas coordenadoras pedagógicas e de uma professora especialista em educação inclusiva.

O começo do percurso

Em março de 2020 passamos a ouvir mais atentamente, mas ainda de forma espaçada, sem muitas certezas, as informações sobre um vírus que começava a se espalhar mundialmente. Conforme passavam-se os dias e o volume de informações ampliava-se, naquela semana iniciada no dia 9, a gestão da EMEF Jornalista Millôr Fernandes começava a conversar

sobre o assunto e estabelecer, de pronto, algumas medidas como instalação de *dispensers* de álcool em gel para higienização das mãos, ampliação da disponibilização de sabão nos banheiros da escola e papel para enxugar, tudo o que se podia fazer naquele primeiro momento. No dia 13, sexta-feira, em formação realizada na Diretoria Regional de Educação do Campo Limpo - DRE CL, somos informadas da necessidade de adoção de medidas para se evitar aglomerações e circulações de pessoas, como a suspensão de formações com atividades presenciais. O final de semana seguinte é crucial para ampliar o entendimento sobre o que está ocorrendo: países param suas atividades, o número de pessoas contaminadas pelo COVID-19 aumenta rapidamente, já existem orientações claras sobre a necessidade de isolamento no Brasil e os dias seguintes exigem a leitura de recentes decretos e instruções normativas publicadas em âmbito municipal, declarando a situação de emergência no Município de São Paulo e definindo medidas para o enfrentamento da pandemia.

Logo é estabelecido o regime de teletrabalho para vários profissionais que estejam enquadrados nos termos de afastamento do decreto publicado para normatizar este momento, e também o adiantamento do recesso destinado aos estudantes e professores, que ocorreria em julho, sendo então, alterado para o período entre 20 de março e 13 de abril. Nesse ínterim, a equipe gestora, formada pela diretora, assistentes de direção e coordenadoras, mantêm o trabalho burocrático exigido. É preciso compreender, de acordo com a legislação recém-publicada, de como a escola irá funcionar nessa nova realidade: com novas plataformas de ensino, novas relações de trabalho, inclusive num outro patamar da relação docente-discente. As coordenadoras pedagógicas estabelecem uma rotina de reuniões diárias e iniciam o processo de estudo e pesquisa sobre as diferentes formas de trabalho remoto possíveis ao grupo de professores e professoras na unidade. Com isso temos a sobreposição da urgência do entendimento com a apropriação das tecnologias disponíveis para a realização de tal trabalho. Inspiradas na contribuição do geógrafo Milton

Santos (2002), quando afirma: "a técnica, ela própria, é um meio", entendemos que o domínio da técnica e da tecnologia da informação torna-se o meio principal de trabalho. Iniciamos os testes com as novas plataformas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação – SME, que passam a ser o local e o formato do teletrabalho. Embora a tecnologia como o uso de celulares, computadores, *tablets* e internet já estivesse presente no meio escolar, não era de maneira impositiva. Assim, partimos de um meio arraigado de técnicas e tecnologias, com objetos e hábitos de comunicação que refletem um período histórico marcado pela indústria, pela massificação da produção, da cultura, do consumo e do acesso à educação e passamos para um novo meio, que Milton Santos chama de "meio técnico-científico-informacional", que já estava presente dentro da escola, latente e constante no cotidiano das pessoas, entretanto, até o momento do início do trabalho com educação remota condicionada pela pandemia, esta tecnologia não se impunha e as desigualdades de acesso à ela eram um dado da realidade educacional pouco abordado ou considerado no dia-dia das escolas. Porém, quando esta tecnologia se torna uma premissa enquanto meio para possibilitar a comunicação e a efetivação do trabalho docente e discente surgem novas maneiras de se realizar o trabalho, e o que era um dado na produção e circulação de mercadorias, e que se apresenta ao mundo desde o final da Segunda Guerra Mundial, quando se dá a integração entre técnica e ciência, informação e a comunicação, com a pandemia de COVID-19 se impõem no estabelecimento das relações de trabalho, de comunicação e de produção/circulação de conhecimento dentro da escola, entre a equipe gestora, entre os docentes e entre os estudantes também. De forma muito abrupta e emergencial a escola é transmutada de um meio tradicional que remonta à práticas e ambientes presentes no fazer educacional do século XIX e até mesmo com resquícios de períodos ainda mais longínquos para este meio possível pela internet, suas plataformas de comunicação, seus aplicativos e uma nova forma de ser estudante, ser professor e professora, ser coordenação pedagógica e ser gestão escolar.

Para o estabelecimento das estratégias de teletrabalho diante da imposição de um meio "técnico-científico-informacional" na escola, foi necessário realizar um levantamento junto ao corpo docente sobre suas disponibilidades e recursos. Para este levantamento foi proposto um questionário criado a partir da ferramenta *Google Forms*, respondido por 57 professores e professoras da unidade escolar. Das perguntas realizadas, destacamos a destinada para o levantamento sobre conexão da internet, os recursos materiais de equipamento pessoal (celular, computador, *notebook* e *tablet*) e a disponibilidade de uso de perfil dos mesmos nas redes sociais, pois a escola tem uma página no *Facebook* que se torna, naquele momento, um de seus principais canais de comunicação com a comunidade escolar. O uso do aplicativo de troca de mensagens e comunicação em áudio e vídeo pela internet, o *WhatsApp*, implicaria no uso do celular pessoal, o que requereu a discussão quanto aos limites desta exposição e se tal se fazia necessário nesse momento.

Em relação aos recursos (equipamentos e conexão), constatamos que praticamente todos os profissionais tinham condições técnicas, embora nem sempre estáveis ou de alto desempenho, como se pôde constatar ao longo dos meses. Instabilidade ou lentidão de conexão é fator que prejudica muito a qualidade da interação em videoconferências, e é mais comum do que o desejado. O desgaste de equipamentos, muitas vezes precisando de substituição, também ocorreu.

Gráfico 1 - Conexão de internet dos professores

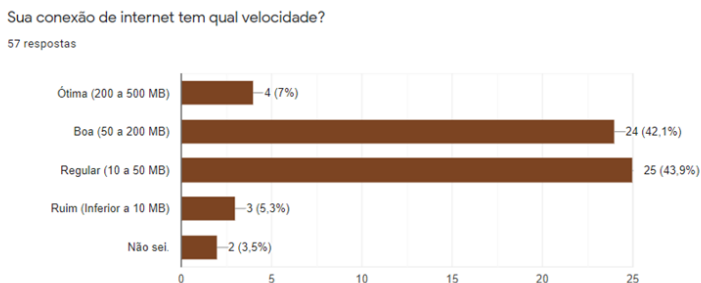



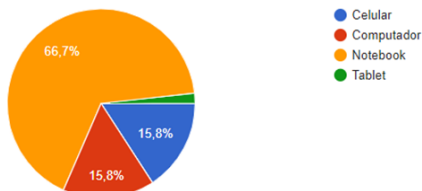
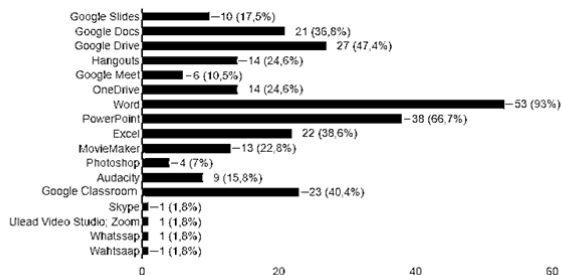
GRÁFICO 2 - Equipamento utilizado pelos professores para realizar trabalho remoto

Em relação às ferramentas utilizadas, observamos que algumas destas, presentes no pacote Office e no Google, eram as mais recorrentes em relação ao que cada docente saberia utilizar para a realização do trabalho remoto, pois a partir de tais informações tornou-se possível estabelecer, de forma clara, as intencionalidades do trabalho que a coordenação pedagógica deveria desempenhar criando propostas de formação no contexto do trabalho dando assistência ao corpo docente, promovendo reflexões sobre a prática e buscando, sobretudo, promover boas relações de trabalho, tendo como um dos fundamentos a comunicação e a interação entre todos da comunidade escolar.

GRÁFICO 3 - Ferramentas digitais

[1]

[1] No gráfico 3 - Ferramentas digitais, o aplicativo *WhatsApp* é citado duas vezes porque, ao ser solicitado que os professores e professoras indicassem "Outras ferramentas" além das indicadas na lista de opções oferecidas para escolha, uma professora repetiu o item.

Os dados levantados naquele momento eram de suma importância, não somente por toda a situação de pandemia para o qual jamais estivemos preparados, mas também por um outro dado, que se mostrou ainda mais desafiador e que foi justamente a relativa falta de familiaridade dos professores e professoras com os muitos recursos, com as muitas possibilidades funcionais das plataformas, que exigia algum conhecimento técnico prévio, e que trazia apreensão, insegurança, receio e resistência. Era preciso, como coordenadoras, buscar a conexão necessária para que as relações de grupo de restabelecessem. Era preciso construir, de forma acolhedora, um espaço de aprendizagem para o professor e validar essa etapa como natural e necessária, como parte do processo de construção do novo fazer pedagógico. E, mais uma vez, buscamos inspiração. Desta vez nossa referência foi Paulo Freire, quando nos diz, em sua Segunda Carta (FREIRE, 1995):

> **Não deixe que o medo do difícil paralise você**
> Diante de diferentes dificuldades surge o tão conceituado medo, gerando insegurança, temor, desestabilizando emocionalmente o indivíduo, contudo o medo não deve ser deixado de lado, ser desprezado ou mesmo ignorado, é preciso, porém, que não se permita que ele nos imobilize nos estagne em nossas lutas e em nossos ideais. Segundo o Aurélio, medo é um "sentimento de grande inquietação ante a noção de um perigo real ou imaginário", sendo assim, temos que observar: se a capacidade de resposta está à altura do desafio; ou se a capacidade está aquém; e também se está além. Os medos são formativos, ele ajuda a nos formar de melhor maneira, para irmos com cautela até o final, para sairmos como vencedores. O medo mostra nossa fraqueza, mas ao mesmo tempo ele mostra o caminho que devemos seguir.

Uma etapa que seria superada sem muita demora, mas que exigiu sensibilidade, paciência, acolhimento, rede de apoio. Além de considerar o meio possível para a efetivação da comunicação, foi necessário também considerar as estratégias de comunicação inicial com a comunidade escolar, neste ponto, com foco nos estudantes e familiares. Desta forma, a

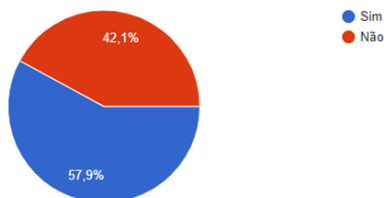
utilização de redes sociais como o *Facebook* e o aplicativo *WhatsApp* foram consideradas como possibilidades de início desta comunicação.

Iniciamos a comunicação com a criação de grupos de *Whatsapp*, organizados por turmas e professores, o que ainda exigiu um grande esforço da rede colaborativa para encontrar números de telefones atualizados e, também, estabelecer a rede de contato com novas regras: responder às angústias das famílias, às inúmeras dúvidas em relação ao ano letivo, os limites de recursos tecnológicos e as dificuldades com as ferramentas. Promover a reflexão sobre as formas de utilização dos grupos de *WhatsApp* , bem como tornar possível o entendimento de que estes grupos seriam, naquele momento, o meio possibilitador da integração e articulação entre escola e famílias, também foi um dos elementos que compuseram este percurso formativo exigido para o estabelecimento, execução e manutenção do trabalho remoto.

Quanta coisa está implicada nesse novo fazer docente? Inicialmente houve resistência de praticamente metade do corpo docente ao uso do *WhatsApp*, porém, conforme o processo de estabelecimento de contato bem-sucedido exigia esta proximidade, a comunicação via mensagens de texto, áudio e mesmo ligações foram tornando-se mais utilizadas e a resistência praticamente sumiu. Igualmente, a participação em vídeos e as publicações nas páginas de redes sociais foram cada vez maiores, com professores(as) criando perfis, além da expansão para a rede social Instagram. A ampliação dos horizontes para o fazer docente nestes meios estenderam-se e desdobraram-se na proposição e participação de professores e professoras com estudantes, familiares, convidados e equipe gestora em saraus on-line e em transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais, as conhecidas.

GRÁFICO 4 - Uso de aplicativo para troca de mensagens pela internet (WhatsApp)

Você utilizaria o WhatsApp como ferramenta para comunicação com os alunos e seus responsáveis durante o período de realização de atividades online?

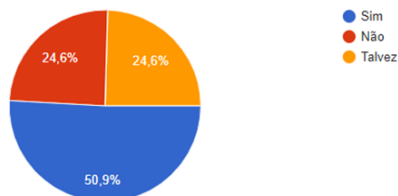
57 respostas

Dentre as redes sociais disponíveis e mais populares, optamos por utilizar o *Facebook* para o início do estabelecimento da comunicação com as famílias, pois a escola já possuía uma página utilizada anteriormente para divulgar os trabalhos pedagógicos desenvolvidos, as participações da escola em eventos externos, a execução de eventos internos e até mesmo divulgar informes. Assim, passamos a intensificar a mobilização na página do *Facebook* da escola com postagens informativas de prevenção ao COVID-19, informações institucionais e o chamamento de estudantes e suas famílias para acessar a plataforma Google Sala de Aula[2], como forma de retomada do vínculo com a escola, através de postagens e compartilhamentos de vídeos, tutoriais e publicações feitas pela equipe docente e gestora. E aqui vale mais um destaque: a nossa capacidade de nos reinventarmos, a descoberta de novos recursos, desta vez de nível pessoal, numa dimensão que foge totalmente ao que estávamos acostumados no nosso cotidiano escolar. Preparar vídeos de si mesmo, editar, postar numa rede social e perder totalmente o controle dali para a frente, pois o alcance destas postagens inúmeras vezes ultrapassa os limites da escola.

---

[2] Plataforma disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo como canal oficial de proposição de atividades dos docentes e devolutiva delas pelos estudantes.

GRÁFICO 5 - Uso de rede social para comunicação com a comunidade escolar (Facebook)

Você se disponibilizaria a utilizar o Facebook como uma ferramenta de comunicação com a comunidade escolar?

57 respostas

Teletrabalho: novas possibilidades de formação

Superadas as barreiras técnicas iniciais e estabilizadas as condições de trabalho, mostrou-se necessário para a coordenação pedagógica buscar maneiras de mediar as relações do grupo docente com esse novo ambiente tecnológico, fugindo da ideia do tecnicismo muitas vezes relacionada à educação, quando se tomam as técnicas e a tecnologia como um fim para o processo formativo/educativo, e sim aproveitando as novas possibilidades que as ferramentas e as condições do teletrabalho trouxeram. Foi possível perceber que tanto o tempo quanto o espaço haviam mudado, que o distanciamento físico, paradoxalmente, abria uma nova possibilidade de encontro, mas que esse encontro precisava ser ocupado, mediado e ressignificado. Esse é o papel da coordenação pedagógica: ser formadora, articuladora e transformadora da realidade. Para entender os desafios colocados nesta situação de pandemia como um desafio de abertura para novas perspectivas, buscou-se estabelecer "relações de parceria com os professores, construindo elos de confiança e compartilhamento das problematizações referentes à prática pedagógica numa perspectiva inclusiva, ou seja, de construção de espaços de aprendizagem para todos." (SMESP, 2019).

Era a ocasião preciosa para transformar os encontros virtuais em "experiências de aprendizagem de e para todos" (gestão, coordenação,

TODOS (AS) os professores(as) e auxiliares técnicos), compreendendo assim o conjunto de profissionais de educação[3] da escola. Aqui destacamos um dado do trabalho docente na rede municipal de São Paulo: somente os profissionais com jornada completa de aulas podem participar regularmente dos momentos de decisão coletiva e de formação pedagógica durante o ano, excluindo-se, infelizmente, uma parte dos(as) professores(as) da escola.

O distanciamento físico e a utilização de plataformas de comunicação para realização de reuniões coletivas com todos em horários determinados durante a semana pôde construir formas de contato que geraram momentos possíveis para o compartilhamento de experiências e para a constituição do(a) professor(a) reflexivo(a) que ouve, fala, relata, registra e em seu fazer pedagógico encontra a possibilidade de protagonismo. Como coordenadoras, buscamos organizar esse aprendizado que se deu e ainda está ocorrendo neste corpo docente, o que exige em certa medida determinação e ousadia. Tivemos a intenção que o ambiente de trabalho se constituísse de maneira colaborativa e construtiva, almejando que a experiência fosse alegre e dotada de esperança, ainda mais diante do panorama complexo que vínhamos vivendo no decorrer dos meses de trabalho remoto. Mais uma vez somos influenciadas por Paulo Freire, na obra Pedagogia da Autonomia, quando afirma que "ensinar exige alegria e esperança".

> Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A

[3] É preciso esclarecer que os funcionários terceirizados da escola não estão em teletrabalho, sem acesso às plataformas digitais, não sendo possível, portanto, incluí-los nos momentos de formação, em que pese que todo trabalhador dentro de uma escola desempenha, em alguma medida, papel também educador e com influência sobre a comunidade escolar.

> desesperança é negação da esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria História, mas puro determinismo. Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (Freire, 2002)

Tomadas da ideia de esperança e alegria, para transformar esse momento atípico numa possibilidade de formação para todos, a etapa seguinte era definir a abordagem e a temática. A intenção era instalar a reflexão a partir da tomada de consciência do papel político e social que é inerente ao educador, sobretudo o profissional da escola pública. Como mudar pensamentos e posturas, já que a base do fazer docente não é somente sua formação, mas seu conjunto de crenças também estão presentes.

Como nos instrui, mais uma vez, Paulo Freire, no livro Educação e Mudança:

> ...a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. (FREIRE, 1981)

A ideia da formação continuada no contexto do trabalho é retomada aqui juntamente com a necessidade da determinação e da ousadia intrínsecas no trabalho da coordenação pedagógica que também é dotado de princípios, valores, motivações, intenções, posicionamento e comprometimento. Propor formações que apresentem os professores e as professoras como protagonistas destes momentos exigiu o estabelecimento de parcerias e a valorização de conquistas no entendimento sobre diferentes temáticas e a abordagem delas junto aos educandos e educandas. Consideramos que o posicionamento ético e político diante de questões que afligem muitos de nós, educadores e educadoras exigiam mais entendimento, mais estudo, mais diálogo sobre,

pois, apesar das inúmeras formações oferecidas pela Secretaria de Educação, as publicações orientadoras, o currículo e até mesmo as legislações e decretos que determinam, por exemplo a abordagem sobre a questão etnicorracial com foco no racismo, na educação antirracista, nos indígenas, nas relações de povos indígenas com o território e, sobretudo, na educação inclusiva, exigem reflexões para além do fazer didático e pedagógico, que devem considerar nossa existência dentro do todo que chamamos de humanidade. E para isso consideramos:

> A educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano. (MORIN, 2000)

Ponderamos que a "educação do futuro", descrita por Morin (2000), chegou e precisa ser entendida, pensada e praticada. Então surge, a partir de nós da coordenação pedagógica, o projeto intitulado "Conversa de Primeira na Segunda". Nele, todas as segundas-feiras o grupo de professores, professoras, funcionários, funcionárias e gestoras da escola reúnem-se, na plataforma *Google Meet*, para ouvir, conversar, receber convidados especialistas nos temas propostos e refletir sobre eles. A cada mês, um tema diferente.

No período de abril até junho as formações diárias concentraram-se no estabelecimento das formas de trabalho remoto com levantamentos prévios em relação aos professores e professoras que citamos anteriormente, testes e formações em grupos sobre as plataformas disponíveis para a realização dos trabalhos junto ao corpo docente e discente até entendermos e concordarmos com as que ofereciam mais benefícios como recursos, funcionalidades, segurança e estabilidade. Passamos pelo momento de discussões e compartilhamentos de práticas bem-sucedidas nas atividades remotas e até pesquisas realizadas junto à algumas famílias para estabelecimento de melhores estratégias para a continuidade da proposição de aulas e atividades remotas. Foi possível

também discutir amplamente a situação de cada aluno que é público-alvo de atendimento de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, ou seja, os alunos com deficiência e que são atendidos na escola em nossa Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, onde é oferecido atendimento educacional especializado no contraturno escolar. Neste momento, cada professor(a) pôde ouvir, questionar e relatar suas experiências em relação a cada um destes estudantes, foi possível receber orientações da professora de atendimento educacional especializado que proporcionou inúmeras contribuições que ampliaram o entendimento de todos que compõe este grupo de profissionais da educação nesta escola sobre as formas possíveis de se realizar o trabalho pedagógico com estes estudantes, bem como o entendimento sobre as barreiras que impedem a participação deles nos tempos e espaços da escola e as estratégias didáticas e recursos de acessibilidade que podem atender cada um.

Então, iniciamos a proposição das "Conversas de Primeira na Segunda" em julho com os "Diálogos Antirracistas na EMEF Millôr Fernandes", neste momento abordamos a Educação Antirracista iniciando com uma roda de conversa centrada em 3 professores da unidade que trataram sobre geopolítica, história do movimento negro e racismo institucional, apresentaram referências teóricas sobre o tema, experiências de vida e discussões trazendo elementos do passado e do presente, vale a pena ressaltar que no momento em que esta atividade é proposta há uma movimentação mundial em torno do antirracismo devido à inumeros casos de violência policial ocorridos nos Estados Unidos e que chegam em seu ápice com a morte de *George Floyd*. Em uma semana seguinte são tratados arte e literatura como formas de manifestação e resistência possíveis aos negros no Brasil. Seguimos para relatos de experiências docentes realizadas em sala de aula com educação antirracista para crianças e adolescentes onde professoras que atendem diferentes faixas etárias descreveram suas experiências. Finalizamos o mês de julho abordando as políticas públicas antirracistas na educação, dando ênfase à política de cotas. Como desdobramentos, surgem a

proposta de intervenção pública destinada à comunidade escolar com foco nos estudantes e suas famílias, para isso é feita a produção de vídeos contendo informações sobre racismo e destacando a frase “Vidas Negras Importam”, além da leitura dos livros “AMORAS - EMICIDA” e “O CABELO DE LELÊ - VALÉRIA BELÉM” como atividade diferenciada para os discentes e, por fim, foi realizada uma “*Live*” na página da escola no *Facebook*, com a participação de alunos, ex-alunos, mães de alunos, professores, professoras e a gestão escolar.

No mês seguinte, agosto, propusemos estudar sobre a situação dos indígenas e para isso, convidamos a presidente da Associação indígena S.O.S Comunidade Indígena Pankararu para falar sobre este povo e a situação dele na cidade de São Paulo. Também tivemos a presença de uma jornalista e uma cientista social que discutiram as formas que os não-indígenas abordam as comunidades e os indivíduos indígenas e as variáveis que devem ser consideradas para isso. Em outra de nossas conversas tivemos a presença do ativista, palestrante e escritor Kaká Werá Jecupé, que trouxe a discussão referente aos aspectos ambientais e às políticas observadas no Brasil em relação às comunidades indígenas como a demarcação de terras e, por fim, houve a explanação realizada por professores e uma professora abordando suas experiências bem-sucedidas em sala de aula. As ações públicas destinadas para a comunidade escolar em relação à questão indígena foram publicações de imagens com os registros do que já foi desenvolvido na unidade escolar sobre o tema, seguido também de um vídeo com uma experiência desenvolvida com alunos de um projeto de literatura e teatro realizados na escola e por fim, foi proposta a ilustração de uma história indígena por todos os alunos e que também tem como objetivo valorizar as histórias tradicionais destes povos e a produção e a criatividade dos (as) estudantes.

Chegamos em setembro com uma proposta que partiu de uma professora da escola. O projeto “Conversa de Primeira na Segunda” abordaria então a Educação Especial, temática que já foi estudada pelo grupo durante os meses de maio e junho a partir dos estudos de casos

feitos de forma coletiva sobre cada um(a) dos(as) estudantes atendidos na unidade escolar, entretanto, a proposta para este momento seria estruturada para além dos estudos de caso, mas trazendo especialistas e até mesmo formadores da DRE-CL, bem como mães de alunos atendidos para descreverem suas vivências e possibilitar o entendimento de diferentes perspectivas sobre esta temática, além claro, de mantermos o incentivo à participação dos professores e professoras relatando, compartilhando e refletindo sobre suas experiências. A novidade neste momento seria o compartilhamento também da experiência da direção e da coordenação diante dos desafios da educação inclusiva. A proposta foi recebida com alegria e a certeza de que o trabalho está frutificando.

Podemos observar que o protagonismo dos professores e professoras passa a ser ainda mais destacado e valorizado. Conforme nos orienta o material de formação de SME: "A melhoria da qualidade da escola pública não é fruto de uma ação isolada, externa e pontual de formação. Ao contrário, pressupõe um conjunto de ações interligadas, envolvendo os diversos atores que compõem o cenário educativo. (GOUVEIA; PLACCO, 2013, p. 72)" (SMESP, 2019).

O olhar da professora do atendimento educacional especializado em tempos de isolamento social

Este relato é um recorte do trabalho pedagógico que vem sendo realizado na Sala de Recursos Multifuncionais da escola e pretende narrar como o processo de trabalho vem se desenvolvendo, quais orientações foram disponibilizadas e como vêm se realizando todas as ações.

Sabendo que o público alvo do atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM são os educandos com deficiência visual, auditiva, física, intelectual, múltipla ou com surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento – TGD (autismo, síndrome de Asperger, síndrome de Rett e transtornos desintegrativos da infância), além dos estudantes com altas habilidades/superdotação, nossa unidade atende atualmente 40

estudantes com algum tipo de deficiência, de acordo com o Decreto nº 57.397 de 13 de outubro de 2016, a seguinte orientação: "Capítulo III, Artigo 3º - A oferta do AEE dar-se-á nos diferentes tempos e espaços educativos, sob as seguintes formas: I- no contraturno, II – por meio de trabalho itinerante, III- por meio de trabalho colaborativo (SÃO PAULO, 2016).

Seguindo essa orientação, as turmas são divididas utilizando o critério por faixa etária e os atendimentos acontecem no contraturno e por meio de trabalho colaborativo. Durante os meses de fevereiro e março os atendimentos aconteceram no modo presencial, período essencial para organizar as turmas, realizar o registro no sistema, conhecer os estudantes para observar suas potencialidades e barreiras.

Ainda nesse período começamos os registros dos Estudos de Casos e Planos de Atendimento Educacional Especializado – PAEE, movimento este iniciado com o envolvimento dos familiares e professores(as). As aulas presenciais foram até o dia 20 de março, quando seguiram-se três semanas de recesso escolar para cada unidade organizar suas ações. Retornamos as atividades educacionais dia 13 de abril em isolamento social, com a orientação para realizar o teletrabalho.

Aos professores(as) do Atendimento Educacional Especializado – PAEEs, foi orientado realizar o acolhimento dos familiares por meio de contato telefônico, chamadas de vídeo para manter o vínculo afetivo com os estudantes público alvo da Educação Especial e estabelecer um trabalho de colaboração com os professores e professoras na organização e confecção das atividades, levando em consideração os diferentes estilos de aprendizagem de cada estudante. Iniciamos então a rotina do teletrabalho da Sala de Recursos Multifuncionais.

Este primeiro momento o trabalho focou no auxílio aos familiares, buscando facilitar os canais de comunicação com a criação de pequenos grupos através do aplicativo *Whatsapp*, para orientar tarefas direcionadas ao AEE e na criação de conta e acesso à plataforma Google Sala de Aula. Estabelecida então a rotina da SRM, passamos a dar maior enfoque ao

planejamento de atividades junto com os professores(as) e, neste momento, nos deparamos com o desconhecimento das potencialidades e barreiras de muitos estudantes, sendo necessário retomar os registros iniciados.

Em paralelo a todo este movimento, a coordenação pedagógica, em acordo com a direção da escola, organizou encontros virtuais com a equipe escolar, às 11h00 e às 15h00, com duração de 1h30 cada, para que toda a equipe pudesse encontrar-se para resolver as dúvidas quanto ao desenvolvimento de todo o trabalho remoto.

Observando o movimento de formação e a participação efetiva de todos os profissionais da unidade, surgiu a ideia de utilizar esse rico espaço de discussão para a construção coletiva dos documentos de Estudo de Caso e Plano de AEE, oportunizando assim a todos os docentes conhecerem mais de perto as características de seus estudantes público alvo da Educação Especial, pensarem suas potencialidades e intervirem em suas barreiras. Sobretudo, remetendo-nos à definição de barreiras como sendo todo e quaisquer entraves, obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam o exercício dos direitos dos(as) educandos(as) à participação educacional. Durante essas discussões o grupo de professor(as) levantou como barreiras os seguintes aspectos: baixo período de concentração, comunicação e organização da rotina, além dos impedimentos motores.

Com esta troca de informações e o olhar mais apurado para as singularidades dos estudantes foi possível iniciar a reflexão sobre a organização das atividades propostas e os recursos de Tecnologia Assistiva que seriam utilizados. Para os estudantes com o baixo período de concentração as atividades passaram a ser organizadas com a utilização de imagens do repertório favorito do estudante, imagens da família, além de oportunizar a tarefa de maneira objetiva, letras em tamanho ampliado e menos atividades por folha. Ainda para garantir a atenção dos estudantes, os professores tanto da sala regular como do AEE passaram a fazer

pequenos vídeos orientando as tarefas, fortalecendo assim os aspectos socioemocionais também.

Aos estudantes que apresentaram como barreiras os aspectos da comunicação, organização da rotina e impedimentos motores foram orientadas atividades envolvendo a Tecnologia Assistiva, lembrando que temos a seguinte definição de TA:

> Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Sendo assim, foram disponibilizadas às famílias dos estudantes recursos de baixo custo como quadros de rotina com imagens, para que a família junto com o estudante, pudessem se organizar no espaço e tempo, jogos pedagógicos fazendo uso de tampinhas e pregadores para facilitar a preensão, além de oportunizar atividades de estimulação motora confeccionadas com materiais recicláveis e, por fim, a orientação em organizar atividades fazendo uso de recursos áudio visuais, uso da tela *touch*, proporcionado pela ferramenta Google Formulários e o uso do aplicativo *Wordwall* para confeccionar atividades interativas.

Pensando na escolarização da pessoa com deficiência para além da garantia de acesso e permanência, o trabalho realizado de forma remota, mesmo com todas as dificuldades de acesso a equipamentos, rede *wifi*, vem nos mostrando que é possível pensar e articular o trabalho respeitando os diferentes estilos de aprendizagem, afinar o vínculo com o professor da sala de aula regular, manter o acompanhamento da rotina pedagógica dos estudantes e mais do que isto, se fazer presente, "entrar na casa" de cada estudante, com uma escuta cuidadosa.

Todo o processo de trabalho do Atendimento Educacional Especializado vem sendo realizado de forma interdisciplinar, pois fazemos parte de um grupo onde há líderes escutadores, que fazem seu grupo

refletir sobre suas práticas e atitudes diante de questões sociais que permeiam o processo educativo.

Considerações finais

Realizar considerações sobre um percurso formativo inédito para nós, dado o contexto pandêmico vivido durante o ano de 2020 exigiu retomar memórias, exigiu retomar referências conhecidas desde a mais tenra idade durante as nossas formações enquanto professoras, pedagogas e geógrafa. Considerar a internet e transformar um momento de incerteza e até mesmo de desesperança em algo novo e gerador de conhecimento, reflexão, reconhecimento e criatividade foi e é o que podemos considerar como ato de resistência. Resistimos na educação pública, de qualidade, inclusiva e que considera, ou pelo menos tenta considerar a presença de cada indivíduo, de cada professor e professora, de cada criança e adolescente e sobretudo ter nisso o ato de "esperançar", esperando e agindo dentro do que nos é possível em uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo.

Referências

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Ata VII da reunião do Comitê de Ajudas técnicas** – CAT, CORDE/SEDH/PR, realizada nos dias 13 e 14 de dezembro de 2007. Disponível em: http://goo.gl/DkrFao. Acesso em 05 set 2020.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1981.

_______. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

_______. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 26ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2019.

_______. **Professora sim, tia não (cartas a quem ousa ensinar)**. São Paulo: Editora Olho d'água, 1995.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensament**o. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_______. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** / Edgar Morin; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: EDUSP, 2002.

_______. **Pensando o Espaço do Homem.** 5 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.397, de 13 de outubro de 2016**. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2016.

_______. **Decreto nº 59.283, de 16 de março de 2020**. Declara situação de emergência no Município de São Paulo e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do Coronavírus. São Paulo: PMSP, 2020.

_______. **Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Coordenação Pedagógica**. 2ª ed. São Paulo: SME / COPED, 2019.

5

Sala de recursos em tempos de pandemia: desafios e reinvenções

Mariana Sampaio
Regiane Ferreira

Introdução

No atual cenário educacional, deparamo-nos com desafios diários, como os de ordem pedagógica, gestão de sala de aula e a precarização do trabalho docente, mas o ano de 2020 nos levou a superarmos nossos limites. Com a pandemia do novo *Coronavírus (Covid-19),* a virtualização da educação fez-se necessária, o ensino a distância tornou-se a única saída para o processo educacional, considerando que o espaço escolar era uma ameaça à vida de todos.

A partir deste novo cenário atípico, defrontamo-nos com uma nova forma de utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Ao tomarmos consciência da gravidade da situação mundial em que passamos a viver, fomos obrigados a nos reinventar para continuarmos nosso trabalho e, a melhor forma - não tinha outra- foi por meio da tecnologia e seus recursos, aliás, de acordo com o que cada professor possuía naquele momento. Vale ressaltar que, muitos professores nem computadores tinham. Mas, a questão principal era o uso e o nível de importância que passamos a dar à tecnologia e à forma de a aplicá-la ou utilizá-la. Para Pedro (2018), os professores precisam atribuir intencionalidade nas atividades desenvolvidas por meio da tecnologia e

que procurem desenvolver habilidades nos estudantes para que possam utilizar a TDIC de forma segura e produtiva.

A rotina de alunos, professores, gestores e pais foi modificada repentinamente e, o 'novo normal' passou a fazer parte do cotidiano de todos, inclusive dos alunos público-alvo da Educação Especial. A Sala de Recursos, como espaço que nos desafia a todo momento, exigiu que os professores reorganizassem suas propostas de trabalho para atender os discentes com deficiências físicas, intelectuais, visuais, auditivas, transtornos, altas habilidades/superdotação e além disso, ultrapassar as barreiras socioeconômicas encontradas nas diversas realidades.

Essa nova forma de trabalho trouxe à tona alguns pontos importantes que são necessários explanar. A começar pela dificuldade de ensinar algo ao aluno quando nós mesmos não sabíamos e precisávamos aprender. Ou ainda, mesmo os professores que sabiam explorar a tecnologia, enfrentavam dúvidas tais como criar atividades e situações de aprendizagem para alunos que não dispunham nem de celular e nem de computador. Pois bem, foi preciso nos aprimorarmos, sair da zona de conforto, aprender coisas novas, sermos criativos e nunca se ouviu tanto essas duas palavras: criar e reinventar.

Antes, o que a globalização há tempos estava nos indicando a respeito de acompanharmos o avanço tecnológico e que nos tornássemos uma nova sociedade, agora era regra básica para desenvolver nossos trabalhos. A esse respeito, Pedro (2018) destaca que,

> Nesse novo cenário mundial, em que as mais variadas atividades humanas são mediadas por artefatos tecnológicos, não raro ouvir diversas nomenclaturas para designar essa nova sociedade: Sociedade da Informação, Sociedade em Redes, Sociedade do Conhecimento, Ciberespaço, entre outras (p. 24).

Com tantas nomenclaturas, essa nova sociedade nos permite vivenciar um paradoxo constante entre as facilidades e otimização do tempo com o uso das TDIC, mas, por outro lado, as relações humanas e interações interpessoais estão cada vez mais raras.

Método

Trata-se de um estudo qualitativo, em que o papel do pesquisador é servir como veículo inteligente e ativo entre conhecimentos acumulados na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 2013, p. 5). O estudo é um Relato de Experiência, por meio da descrição de trabalhos em desenvolvimento durante o período de aulas *online,* de duas escolas públicas do interior de São Paulo, a partir de diversos recursos tecnológicos. Os procedimentos metodológicos do estudo utilizam descrição e análise dos fatos, pois o pesquisador, ao observar os fenômenos, busca resultados ao término da pesquisa, que permitam a compreensão destes fenômenos (FACHIN, 2003).

O cenário *online* e suas aprendizagens

Sabemos que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, respalda a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial, a saber, alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação, propiciou que tanto na sala regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o trabalho pedagógico seja ofertado, adaptado e garantido de acordo com as suas necessidades.

De acordo com Giroto, Poker e Omote (2012),

> A Educação Especial no formato do AEE se constitui, portanto, na ferramenta, no suporte indispensável que viabiliza a escolarização desses alunos no ambiente escolar comum. Sem recursos, estratégias e materiais adaptados que atendam às suas necessidades educacionais especiais, seria muito difícil garantir a participação efetiva nas atividades propostas, bem como a interação com os outros alunos e professores [...] (p. 12).

O professor que atua na Sala de Recursos, por meio da sua formação especializada, tem condições de trabalhar aspectos do desenvolvimento e

da aprendizagem do aluno, que não é possível no ensino regular. Desse modo, a Sala de Recursos é um espaço de aprendizagem e ressignificação do conhecimento.

O espaço físico de uma escola, tem papel fundamental na efetivação do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, o espaço da Sala de Recursos tem por objetivo criar condições para que os alunos, público-alvo da Educação Especial aprendam e se desenvolvam, a partir de um ambiente planejado. Os espaços, o planejamento da rotina e as atividades adaptadas demandam organização consciente do professor, a fim de potencializar as relações entre as pessoas e promover mediações que confiram o aprendizado e favoreçam o desenvolvimento integral dos alunos. Em tempos de pandemia, o espaço físico da Sala de Recursos foi substituído pelo espaço virtual. O governo do Estado de São Paulo, em abril deste ano, implantou uma plataforma digital para oferecer aulas *online*, de acordo com o Currículo Paulista.

A Plataforma *Centro de Mídias SP (CMSP)*, oferece aulas *online*, com salas virtuais em horários pré-estabelecidos, de acordo com cada ano/série e um campo intitulado "Formação de professores", para nós docentes acompanharmos os cursos, palestras etc. O aplicativo foi disponibilizado para celulares, no primeiro momento e, posteriormente, para o computador. Permite que os professores da rede estadual acrescentem chamadas vídeo, atividades *online*, por meio de outras plataformas digitais associadas ao CMSP como *Google Meet, Microsoft Teams e Google Classroom.* Porém, para os alunos público-alvo da Educação Especial, não há conteúdos adaptados e nem sala específica para as turmas de Sala de Recursos, o que tornou o desafio da virtualização das aulas ainda maior. Diante desse cenário, a ideia foi pensar em novas estratégias para garantir o acesso dos discentes às atividades da Sala de Recursos.

Por trabalharmos em escolas que atendem alunos de periferia, o acesso aos recursos tecnológicos eram precários. A escola, na maioria das vezes, é o elo de ligação entre os alunos e os diversos recursos digitais. Além disso, boa parte dos alunos da Sala de Recursos não chegaram a

frequentá-la presencialmente, antes do período de suspensão das aulas, devido a problemas com o transporte escolar. Logo, nos deparamos com os seguintes desafios: Como estabelecer uma relação de proximidade com os alunos sem as aulas presenciais? Como garantir o acesso às atividades *online*? Como garantir a aprendizagem desses alunos?

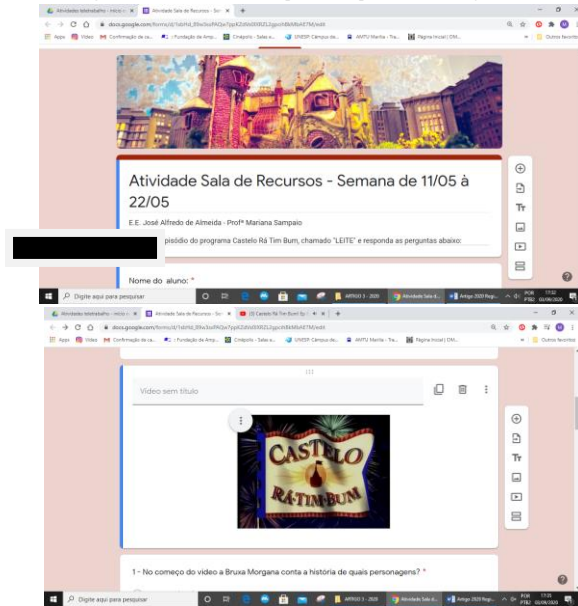
A partir desses desafios, uma das propostas educativas pensadas para atender as necessidades dos alunos foi desenvolver atividades adaptadas, das aulas *online* do aplicativo CMSP, utilizando um dos recursos disponibilizados pelo *Google*, o chamado *Google Forms* e, uma outra forma foi preparar as atividades em formato de apostilas. Estas últimas eram enviadas por e-mail para os responsáveis. Para alguns alunos que não tinham impressora, elas eram enviadas para o coordenador que as imprimiam e os responsáveis retiravam na escola. Outros, devido à distância, recebiam pelos Correios.

Atividade 1 - *Google forms*

A primeira ideia de atividade surgiu de uma adaptação de aula do aplicativo CMSP para os alunos do sexto ano sobre o campo e a cidade. Os discentes deveriam ser capazes de distinguir os dois espaços por meio das atividades, modos de vida e costumes. Como a atividade original apresentava textos extensos, de difícil compreensão, não atendia às necessidades dos alunos da Sala de Recursos, pois os mesmos se encontravam em processo de alfabetização, reconhecimentos das letras e palavras. Eles não só não conseguiriam ler, como também nem se interessariam por algo tão complexo.

Com os mesmos objetivos da atividade original elaboramos uma proposta na plataforma do *Google Forms,* substituindo o texto por um vídeo educativo e de curta duração de um programa de televisão chamado Castelo Rá-Tim-Bum (1996), conforme mostram as figuras 1 e 2. O vídeo retrata a visita do personagem principal (Nino) ao sítio dos pais do amigo (Bongô), onde faz inúmeras descobertas sobre os animais, alimentos,

costumes e até mesmo vocabulários típicos, que não conhecia por morar na cidade. A proposta educativa apresentava comandas simples, com instruções para os pais auxiliarem os filhos na leitura.

Figuras 1 e 2 – Atividade adaptada do aplicativo no *Google Forms*.

Fonte: Acervo das autoras.

Como é possível ver nas figuras 1 e 2, a atividade foi elaborada por meio de imagens e vídeos, tornando-a mais dinâmica, além de estar disponível por mais tempo do que a atividade original, no aplicativo *CMSP*, considerando que os alunos precisam de um período maior para concluir todas as comandas.

Após assistir o vídeo, o aluno deveria responder algumas questões gerais sobre o episódio e outras específicas sobre a temática planejada. As questões de múltipla escolha, com três alternativas e *feedback* imediato, instigava o aluno a prestar a atenção no vídeo, até encontrar a resposta correta, assim como voltar a assistir quantas vezes quisesse, caso tivesse ficado com dúvida. As figuras 3 e 4 ilustram as perguntas e as tentativas de acerto e erro dos alunos.

Figura 3 – Questões de múltipla escolha da atividade com vídeo do Castelo Rá-Tim-Bum.

7 - Qual a ideia que o Bongô tem para conseguir leite? *

- Ir no mercado
- Ir no sítio dos pais dele
- Pedir para o vizinho

8 - Qual desses são produtos derivados (feitos com leite)? *

- Manteiga, iogurte e queijo
- Arroz, feijão e farinha
- Alface, tomate e banana

9 - Quais os legumes Nino descobre que fica embaixo da terra? *

- Tomate e pepino
- Beterraba e cenoura
- Alho e batata

10- Por que os bebês tomam leite? *

- Para não sentir sede

Fonte: Acervo das autoras.

Figura 4 – Respostas dos alunos.

6 - Porque o Nino não consegue fazer o bolo na segunda vez? * 0 / 0

- Acabou a farinha
- Acabou o fermento
- Acabou o leite

Resposta correta

- Acabou a farinha

Adicionar feedback individual

Fonte: Acervo das autoras.

Na ausência da presença física do professor, os *feedbacks* das respostas (cor vermelha para erro e cor verde para acerto), como ferramenta para o aluno saber se errou, ajuda a retomar o vídeo e rever o assunto para compreender melhor, conforme o professor faz em sala de aula, quando retoma um conteúdo que não foi devidamente apreendido pela turma.

Atividade 2 – Apostila de alfabetização

Devido alguns alunos estarem em processo de alfabetização pensamos em um outro modelo, a atividade impressa, para que eles não perdessem o ritmo do trabalho desenvolvido, a coordenação motora e o progresso que estavam tendo nas aulas presenciais na Sala de Recursos.

Essa sequência didática foi elaborada no *Word* com conteúdo de alfabetização referente às disciplinas de Português e Matemática, contendo em média 15 páginas (enviadas semanalmente ou a cada 15 dias). Para alguns alunos, as atividades eram enviadas no e-mail das mães ou responsáveis, pois estes tinham condições de imprimir.

Nas reuniões constantes com as unidades escolares o que nos preocupava era o número considerável de alunos sem acesso às aulas e atividades *online*. Em relação aos alunos da Sala de Recursos, além das

dificuldades de adaptar o conteúdo, por parte dos professores da sala regular, por meio de plataformas *online*, ainda era necessário considerar as condições socioeconômicas.

Dos 24 alunos, quatro não tinham acesso à internet e não tinham condições financeiras para fazer a impressão das atividades. Em acordo com as coordenações, três alunos receberam atividades pelos Correios, postadas em envelopes pardos, com as mesmas instruções enviadas para os outros alunos e responsáveis. No dia em que as atividades eram enviadas a todos, nós encaminhávamos aos Correios. Este foi o acordo com os pais e escolas, a fim de que esses alunos não fossem ainda mais excluídos. O quarto aluno, o coordenador recebia as atividades impressas e disponibilizava para um responsável buscar na escola. Os custos de impressão e postagens ficaram a nosso encargo.

As figuras 5, 6, 7, 8 ilustram as atividades de Língua Portuguesa. As figuras 9 e 10 ilustram as atividades de Matemática.

Figuras 5 e 6 - Atividade letra "B".

Fonte: Acervo das autoras.

Figuras 7 e 8 – Atividade de Caligrafia.

CALIGRAFIA

Família do b:

ba ba
be be
bi bi
bo bo
bu bu
Ba Ba
Be Be
Bi Bi
Bo Bo
Bu Bu

1. LEIA E COPIE:

ba
be
bi
bo
bu

Fonte: Acervo das autoras.

Figuras 9 e 10 – Atividade de Matemática: Medidas de tempo - Relógio

Fonte: Acervo das autoras.

Atividade 3 – Aula *online*

As aulas *online* não são obrigatórias para a Rede de Ensino Estadual do estado de São Paulo, no entanto, para nós professores da Sala de Recursos elas auxiliam muito para conseguirmos interagir com os alunos, assim como observar parcialmente o desenvolvimento deles. Por meio das aulas online, é possível identificar se o aluno está avançando nas atividades e em quais aspectos apresenta mais dificuldades.

Vale ressaltar que as aulas *online* necessitam muito da parceria e colaboração da família e que, infelizmente, pelos mesmo motivos já mencionados de falta de acesso aos recursos tecnológicos, não conseguimos realizá-las, com todos os alunos. As figuras 11, 12, 13 e 14

ilustram uma chamada de vídeo via *Google Meet* e a lousa digital *Google Jamboard*, para desenvolver as atividades. As imagens dos discentes foram autorizadas pelos responsáveis.

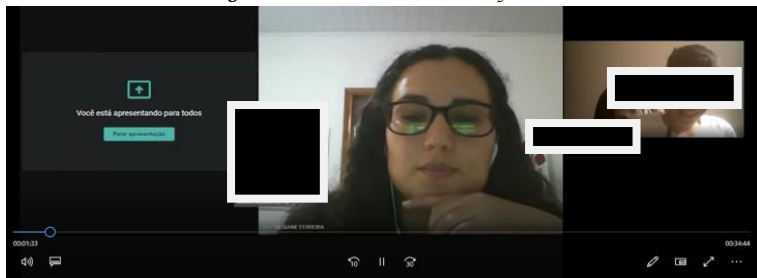
Figura 11 – Início da aula *online* via *Google Meet*

Fonte: Acervo das autoras.

Figura 12 – Início da correção de atividades *online* via *Google Meet*

Figura 13 – Correção de atividades online - Utilização do *Google Jamboard.*

Figura 14 – Atividade Que horas são? - Utilização do *Google Jamboard*.

Fonte: Acervo das autoras.

As aulas *online* são muito importantes, pois é uma forma de aprofundar o conteúdo que enviamos para ser trabalhado em casa. Com elas, é possível fazer uma revisão dos conteúdos anteriores e explorar os que o aluno tem maior dificuldade.

Resultados e discussão

As atividades desenvolvidas no *Google Forms* possibilitaram uma interação com os alunos de forma significativa e dinâmica. Em relação ao aprendizado dos alunos, por meio dessas atividades e, em especial, na Atividade 1 - do Castelo Rá-Tim-Bum, que foi a primeira desenvolvida utilizando o recurso *Google Forms,* identificamos diferentes possibilidades de adaptação e de proporcionar oportunidades aos discentes com deficiência intelectual, em realizar as propostas, no seu tempo e de forma significativa. A esse respeito, a mãe de um aluno gravou um áudio via *WhatsApp*, relatando como foi o trabalho da Atividade 1, com seu filho (Quadro 1).

Quadro 1 - Transcrição da fala da mãe

"Achei essa atividade excelente, porque ele tem que assistir o vídeo, prestar atenção na história – porque ele achou que era só assistir- mas a hora que ele acabou de assistir fui auxiliando-o na leitura das perguntas e respostas e respondia sozinho. Então, eu acho que ele conseguirá exercitar várias coisas, a leitura, fazer a atividade com atenção, porque depois ele tem que responder, né? Mesmo que ele possa voltar o vídeo e assistir o vídeo aonde ele tenha dúvida, mas ele tem que prestar atenção. E...eu achei uma boa, tanto para exercitar a leitura dele, a atenção dele e ele não achar que pode ir respondendo qualquer coisa. A princípio ele ficou muito bravo, porque eu fiz ele ler. Então, ele disse que ia responder qualquer coisa e eu fiz ele voltar desde a primeira e fomos fazendo uma por uma, lendo, lendo as respostas e ele foi respondendo o que achava que era correta. Ele fez sozinho...".

Fonte: Acervo das autoras.

Esse *feedback* foi fundamental para o nosso trabalho, uma vez que logo no início conseguimos encontrar uma estratégia e atender à necessidade dos alunos, mesmo à distância.

As tecnologias digitais, sejam elas móveis, conectadas, ubíquas, possibilitam a ampliação das propostas educativas e auxiliam o professor a desenvolver metodologias mais dinâmicas e interativas. Segundo Bacich (2017, p,10): "Hoje não são só apoio ao ensino, são eixos estruturantes de uma aprendizagem criativa, crítica, empreendedora, personalizada e compartilhada [...]". Na atividade do Castelo Rá-Tim-Bum, por meio do *Google Forms*, conseguimos aplicar o que a autora aponta e principalmente fazer desse desafio uma forma criativa de desenvolver as propostas.

No que se refere à Atividade 2 - Apostila de Alfabetização, foi possível observar a evolução de um dos alunos, a partir da parceria professor e família, na qual o aluno apresentou saltos qualitativos no seu processo de aprendizagem. Em contrapartida, um outro aluno da mesma turma, que não teve esse apoio da família e condições de acesso, não avançou.

O processo de desenvolvimento humano não é, conforme evidenciado nas proposições de Vygotski (1995), mecânico e nem progressivo. É um processo dialético, efetivado mediante relações entre as pessoas e delas com os objetos da cultura, as quais possibilitam a superação de momentos críticos do desenvolvimento. No cenário educacional, por exemplo, o ensino pode ser o mesmo para um grupo de alunos, mas cada um se apropriará dele de acordo com as condições oferecidas pelo meio e o estágio de desenvolvimento em que se encontra. Para se desenvolver, o ser humano depende de tudo que aprende, do que lhe é apresentado, e a cultura acumulada é o ponto de referência para suas aprendizagens e desenvolvimento social.

Não há dúvida que a pessoa com deficiência intelectual precisa ser compreendida em suas múltiplas determinações, o que não podemos é reduzi-la em concepção biologizante e individualista. Segundo Oliveira (2018, p. 22), temos o dever de subtrair aquilo que há de mais precioso: a

dimensão humana: “[...] é exatamente a possibilidade ilimitada de aprender que deve inspirar a prática pedagógica nas escolas, com todos os escolares e consequentemente, também com aqueles com deficiência intelectual.”

Os avanços aos quais nos referimos são em relação à leitura e a autonomia de ler não apenas letras em caixa alta, mas também letra minúscula de imprensa e cursiva, a contagem e reconhecimento dos números, noção de quantidade, entre outras competências voltadas à alfabetização. O trabalho que a mãe desenvolve com esse aluno é diário, seguindo uma sequência didática. Desse modo, foi possível obter um resultado significativo em relação à aprendizagem desse aluno.

A aprendizagem é fundamental ao desenvolvimento humano. Para Vigotskii (2010), a aprendizagem da criança começa antes da aprendizagem escolar. Ao chegar à escola, a criança não é uma tábula rasa, tem uma pré-história com as letras, os números ou qualquer outro conhecimento escolar.

Na Atividade 3 - Aula *Online,* foi possível identificar como o aluno, que tinha condições de acesso, avançou em algumas habilidades e competências como, por exemplo, sua fluência na leitura, correspondência aos comandos apresentados, e ampliação do tempo em que se mostrou atento e envolvido nas atividades.

Nas figuras 12 e 13 o aluno havia solicitado ajuda para resolver a situação problema de matemática. Como ele apresenta além da deficiência intelectual, o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, necessita de recursos visuais, para manter-se atento por um período maior de tempo. Desse modo, o recurso da lousa digital *Jamboard*, possibilitou a visualização das operações de matemática e a compreensão do cálculo, uma vez que, nas aulas presenciais era construído na lousa, juntamente com o aluno, um esquema para resolução do docente.

Além disso, com o recurso da lousa digital, o aluno interage simultaneamente com o professor, o que exige atenção e respostas às comandas dadas pelo professor. Ações como coordenação motora

(domínio do *mouse*), abrir guia de navegação no computador, compartilhar tela, abrir *links* que são postados no *chat,* memória para lembrar quais ferramentas do recurso precisa utilizar e atenção no desenvolvimento da situação problema, são algumas das funções psíquicas que o discente amplia utilizando os recursos digitais e que alcance os objetivos propostos nas aulas.

O papel da educação é essencial na formação dessas características humanas porque, por meio dela, o indivíduo apropria-se dos bens culturais expressos na Ciência (Tecnologia), nas Artes (e, portanto, na Literatura) e na Filosofia. Desse modo, o papel do professor, como criador de mediações na organização e execução de situações que promovam aprendizagens, no que tange à descoberta do uso social dos objetos da cultura humana e seus significados (VIGOTSKII, 2010).

Ao encontro dessas ideias, os autores Vygotsky e Luria (1996), em seus estudos compreendem que as limitações impostas pela deficiência por meio de processos compensatórios, que são culturais, são fundamentais na constituição das funções psíquicas superiores, dentre elas a memória, atenção, imaginação e outras.

Essa compensação citada pelos autores não é orgânica, automática; é necessário considerar os aspectos sociais na constituição de novas estruturas psicológicas que permitem superar o que está em defasagem. A educação, nesse contexto, "é a força determinante da educação [...] e para um pedagogo tem particular importância esta peculiaridade do caminho pelo qual se deve guiar a criança" (VIGOTSKY, 1997, p. 50).

No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais; com base no comportamento natural e defeituoso, técnicas e habilidades culturais passam a existir, desestimulando e compensando o defeito. Eles tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso. (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 221).

É importante destacar que no início das aulas *online*, a mãe do aluno, referente às figuras 11 e 14, ficava junto dele, que a todo momento pedia a sua ajuda. Desta forma, não era possível que o aluno desenvolvesse a sua autonomia. Por conseguinte, foi proposto a mãe que o deixasse sozinho nas próximas aulas, para que pudesse desenvolver as atividades de forma autônoma. Assim, foi possível identificar se o aluno conseguia acompanhar essa forma de trabalho, se conseguia manipular e explorar os recursos digitais, ou não.

Diante disso, é fundamental ressaltar que, para se desenvolver, a criança necessita ter acesso aos objetos, pegá-los, manuseá-los, para imitar o que o adulto faz (zona de desenvolvimento proximal). A criança não aprende apenas porque alguém a instrui como fazer; precisa vivenciar situações de aprendizagens dirigidas ao seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, um bom ensino é aquele que parte do conhecimento da criança, considera o que ela já sabe e, por meio da relação mediada pelo adulto ou parceiro mais experiente, provoca novas apropriações de conhecimentos promotoras de saltos qualitativos em seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKII, 2010).

O aluno (das figuras 11 e 14) superou as expectativas, pois atendeu aos objetivos das atividades, bem como compreendeu o funcionamento de cada recurso tecnológico. As aulas foram um sucesso, pois foi uma forma de constatar o que realmente o aluno já avançou e o que ainda precisava avançar.

Nesse contexto, o professor ao utilizar-se dos inúmeros recursos digitais aproxima o aluno ainda mais de ser sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e, contribui efetivamente para o seu desenvolvimento integral. Na Sala de Recursos, como é possível notar pelos exemplos apresentados, os recursos digitais possibilitaram o acesso dos alunos com deficiência intelectual ao conteúdo curricular obrigatório, mesmo que *online*.

> O acesso fácil (infraestrutura, banda larga, mobilidade) e as competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais,

> motivadoras e inovadoras. Escolas deficientes em integrar o digital no currículo são escolas incompletas, pois escamoteiam uma das dimensões básicas na qual os humanos vivem no século XXI, ou seja, conectados, em rede, navegando competentemente entre mundos antes separados, hoje híbridos, em que a sinergia de processos não distingue fronteiras físico-digitais "realidade" presencial-digital-virtual (COLL; MONEREO, 2010, p. 25).

As escolas, no século XXI, são responsáveis pelo ensino de conteúdos curriculares obrigatórios, mas vai além, precisa ser um espaço facilitador do acesso aos recursos tecnológicos. Porém, é importante destacar que em meio ao cenário vivenciado no ano de 2020, alunos em situação socioeconômica precária, foram prejudicados e não conseguiram ter acesso às atividades escolares. Muitos sem aparelhos celulares, computadores e, menos ainda, acesso à internet. Outros alunos, os pais dispunham de um único aparelho celular para atender a mais de um filho.

Considerações finais

O presente texto teve como objetivo relatar experiências de trabalho *online* com alunos de Sala de Recursos de deficiência intelectual, de duas escolas estaduais, em duas cidades do interior do estado de São Paulo. O relato de experiência expôs propostas educativas, *online* e impressas, desenvolvidas para alunos com deficiência intelectual no ano de 2020, com seus êxitos e desafios diários.

Diante do cenário da pandemia em 2020, o desafio para nós professores da Educação Especial, não era maior ou igual ao dos professores da sala regular, mas com certeza específico por ser muitas vezes, individualizado. Foi necessário nos reinventar para que nossos alunos com deficiência intelectual não tivessem prejuízos maiores, mesmo que não consigamos dar conta de todos os fatores que envolvem uma pandemia.

As atividades propostas e a forma de trabalho desenvolvidas por meio das TDIC, nos possibilitou superar as adversidades encontradas em nosso trabalho. Essa nova realidade nos permitiu observar pontos positivos e

negativos das aulas remotas. De um lado, os recursos digitais permitiram a promoção de processos de mediação que conferiram o aprendizado dos alunos com deficiência intelectual e, provocaram novas apropriações de conhecimentos por parte dos educandos. Em contrapartida, nos deparamos com as questões socioeconômicas, que nos desafiaram diariamente a encontrar soluções para garantir o acesso a aquilo que não é um privilégio, mas ainda é um direito: à educação.

Destarte, a Educação não é mais a mesma, tampouco nós docentes, alunos, escola e família. A nova forma de ensinar e aprender, por meio das TDIC, faz parte do nosso cotidiano e, a nós professores, compete nos reinventarmos a cada dia para superar nossos desafios e oportunizar aos nossos alunos com deficiência intelectual, uma aprendizagem humanizadora e de qualidade.

Referências

BACICH, L. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. Penso. Edição do Kindle, 2017.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FACHIN, O. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: construção de práticas pedagógicas inclusivas. *In:* **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B. OMOTE, S. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

OLIVEIRA, A.A.S. **Conhecimento Escolar e Deficiência Intelectual**: Dados da realidade. Curitiba: CRV, 2018.

PEDRO, K. M. **Precocidade, Superdotação e tecnologias digitais**: uma análise comparativa de desempenhos. Curitiba: Appris. Edição do Kindle, 2018.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor Diatribuiciones, 1995.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010.

6

Ensino remoto em tempos de pandemia: articulação entre os aspectos sócio-educacionais e a formação de professores

Jéssica Fernanda Lopes

Introdução

No ano de 2020, diante da pandemia ocasionada pela doença Covid19, causada pelo novo Coronavírus, as sociedades do mundo todo precisaram passar por um processo de reconstrução em várias esferas sociais, em caráter emergencial, a fim de atender as demandas necessárias. O distanciamento social fez-se necessário para conter a disseminação acelerada do vírus, bem como para equilibrar a ocupação dos sistemas de saúde. Frente a esse cenário, mudanças ocorreram no âmbito social, econômico e educacional, que foram geridas pela União, Estados e Municípios. Nesse contexto, uma série de serviços - não essenciais - deixaram de ser oferecidos, ocasionando o fechamento de estabelecimentos e instituições, incluindo as escolas e universidades, das redes públicas e privadas.

A partir dessa premissa, um novo modelo educacional necessitou ser implementado, emergencialmente, cujos alunos e professores separados fisicamente, mas em comunicação por meio dos recursos tecnológicos, deram continuidade as aulas, tradicionalmente realizadas na modalidade presencial. Contudo, esse fato, está envolto em uma realidade de dificuldades, incertezas, angústias, desigualdades e lacunas sociais e

educacionais, inclusive do ponto de vista formativo do professor e dos processos de ensino e aprendizagem; um *imbróglio* que está longe de ser solucionado. A Educação por si só, historicamente representa grandes desafios ao Brasil, no que se refere ao acesso, permanência e qualidade da aprendizagem. A escola efetivamente inclusiva e para todos ainda está por se construir. Em tempos de pandemia esse desafio é ainda maior, uma vez que em situações de crise os problemas já existentes são intensificados e as desigualdades ampliadas.

A impossibilidade da realização das aulas presenciais exigiu a criação de novos caminhos para a educação em todos os níveis, deu-se início a uma busca por meios que possibilitassem a continuidade dos estudos, mesmo que não presencialmente. Encontrou-se, enquanto aliada para o processo de ensino a tecnologia e suas ferramentas, as aulas passaram a acontecer de forma remota ou para alguns a distância, gerando a necessidade de uma discussão conceitual, acerca do conceito de Ensino Remoto e Educação a Distância (EaD).

O ensino remoto em tempos de pandemia e a educação a distância: limites e possibilidades.

O Ensino Remoto acontece em situações emergenciais, geralmente por um período curto de tempo, pode apresentar-se de distintas formas, como aulas *on line*, por correspondência, televisão, videoconferências, dentre outros. Todavia, não existe uma metodologia a *priori* sistematizada. No contexto de pandemia, o Ensino Remoto é extremamente desafiador, visto que os professores assumem a função de adaptar conteúdos e dinâmicas que aconteceriam normalmente em sala de aula, na tentativa de diminuir os prejuízos na aprendizagem de todos os alunos. Contudo, na formação inicial e continuada de professores, essa preparação prévia, sobre como fazer e como utilizar os recursos tecnológicos aliados ao processo de ensino e aprendizagem, virtualmente, não foram explorados e isto representa mais um problema na educação em tempos de pandemia.

A Educação a Distância, por sua vez é uma modalidade de Educação, regulamentada pela legislação vigente, organizada, sistematizada, com metodologias definidas, plataformas projetadas para essa função, com a presença de uma equipe formada e preparada para atuação específica, como tutores, professores, orientadores educacionais, designers instrucionais, dentre outros. Exige-se uma mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, por meio das tecnologias de informação e comunicação, com políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis à modalidade e planejadas previamente. As atividades educacionais podem ser realizadas de forma assíncrona, sem a necessidade de professores e estudantes estarem ao mesmo tempo na plataforma. Ressalta-se que a EaD não é regulamentada, no Brasil, para utilização indiscriminada na Educação Básica, enquanto substituta a educação regular presencial.

No Brasil, a EaD possui uma história recente. A partir da LDBEN nº 9.394/1996, a modalidade foi ampliada e reconhecida. Em 2002 observou-se um crescimento de modo surpreendente e não previsto da EaD no setor privado (GIOLO, 2008). A LDBEN prevê ainda o incentivo a programas de formação continuada de professores, utilizando também os recursos da EaD. As formações podem atingir um nível de qualidade se criadas e organizadas de maneira a permitirem o contado dos cursistas com diversos elementos da produção cultural, "remetendo-os a uma visão crítica das relações estabelecidas entre os artefatos culturais e os saberes históricos" (GOMES, 2006, p. 2). Bem como, professores e tutores dos cursos promoverem de maneira favorável a interação e comunicação entre os participantes (SILVA, 2010). Deve-se evitar ao máximo a sensação de isolamento dos cursistas. Para Peters (2001) o sucesso nas formações continuadas em EaD não acontecem por meio do afastamento, mas sim, por meio das informações recebidas, além da interação virtual com o outro. Salienta o quão necessário se faz a orientação aos cursistas para manter um estudo autônomo, planejado e organizado, assim como ações de cooperação e respeito.

É por meio das interações, discussões e reflexões sobre o material disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) que acontece a construção de conhecimentos, mediada pelas experiências pessoais e profissionais de cada cursista. O "componente fundamental que separa a aprendizagem pela EaD da aprendizagem na sala de aula tradicional é a interação entre os estudantes, entre estes e os professores e a colaboração na aprendizagem provocada destas interações" (SILVA, 2010, p. 43).

Para Maia, Meirelles e Mendonça (2005) o sucesso de um curso a distância está relacionado diretamente a fatores como a pedagogia, material didático utilizado, bem como, as ferramentas disponíveis para interação e comunicação, além da organização do curso, desenho, apresentação e o AVA. O curso deve incentivar o cursista a estudar e pesquisar "de modo independente fortalecendo o aprendizado colaborativo, dinamizando a comunicação e a troca de informação entre os alunos, consolidando a aprendizagem através de atividades individuais ou em grupo" (MAIA; MEIRELLES; MENDONÇA, 2005, p. 1).

A partir desses apontamentos cabe refletir se os professores ao longo da sua formação, tivessem tido contato com as tecnologias da informação e comunicação de maneira prática, bem como com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, recursos tecnológicos, softwares, dentre outras possibilidades, hoje em meio à necessidade de virtualizar a educação, temporariamente, utilizando a infraestrutura digital e a adaptação de recursos pedagógicos, tal processo provavelmente seria menos problemático, precário e penoso, possibilitando a promoção de um processo de ensino mais eficiente. Contudo, ressalta-se que os recursos tecnológicos por si só não solucionam os problemas relacionados à prática pedagógica, mas auxilia o professor e os alunos a pensar, aprender, representar e construir para terceiros os conhecimentos (COLL; MARTÍ, 2001).

O que se espera é que haja uma profunda transformação na prática pedagógica dos professores, em que modelos de ensino tradicionais, que ainda perduram, possam ser derrubados, dando lugar a uma Pedagogia

dinâmica, flexível, ativa, possibilitando o uso dos mais diversos recursos tecnológicos, e que atenda às necessidades de todos os alunos e isso será possível por meio da formação que lhe é oferecida, inicial e continuada. Portanto, a formação tecnológica, como uma possibilidade de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, faz-se fulcral (LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2014). Todavia, mudanças não residem apenas na disponibilização de "suportes tecnológicos patentes, mas em novas formas de conceber e praticar a educação, (...) o conhecimento nasce do movimento, da dúvida, da incerteza, da necessidade de busca de novas alternativas" (NEVADO; CARVALHO; MENEZES, 2007, p. 29).

Neste sentido, acredita-se que em meio ao cenário anterior a pandemia e o atual, relacionado a materialização e qualidade da educação, é urgente o oferecimento em grande escala, de formação voltada para as tecnologias da informação e comunicação aos professores e profissionais que atuam na educação. Além disso, espera-se que as instituições responsáveis por tal formação se reestruturem, a fim de atender as demandas educacionais contemporâneas.

O modelo de Ensino Remoto proposto durante a pandemia além de emergencial é de má qualidade, cujos preceitos importantes foram suprimidos, como o planejamento de trilhas para a aprendizagem, que permite a participação dos alunos e o incentivo às metodologias ativas. Contudo, não se deve ignorar o aumento da vulnerabilidade de milhares de alunos brasileiros, que, por não terem acesso à internet e às tecnologias, não estão sendo garantido o direito à educação pública e de qualidade. Além da falta de saneamento básico, alimentação e equilíbrio psicológico, para atravessar esse momento (TORRES; COSTA, ALVES, 2020).

Para Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), se o professor tem papel fundamental na educação presencial, no Ensino Remoto ao longo da pandemia, provavelmente tal constatação seria a mesma, desde que os professores tivessem familiaridade com tecnologias e técnicas eficazes de EaD. Caso contrário, na prática, o Ensino Remoto resultaria na

manutenção ou ampliação das desigualdades entre as escolas públicas e privadas.

Outro elemento importante a ser considerado no Ensino Remoto é o apoio familiar, uma vez que os alunos estão, em tese, estudando em casa. Contudo, os familiares podem não ter habilidades e saberes específicos de professores, portanto o auxílio aos alunos é limitado, sobretudo se tratando de conteúdos de anos mais avançados. Por outro lado, no caso de crianças pequenas, muito pode ser feito em casa pelos familiares, sobretudo aqueles com maior nível de instrução. Nas duas situações, existem formas de desigualdade e desfavorecimento dos alunos que vivem em situações mais vulneráveis e os pais têm um baixo nível de escolarização.

Acredita-se que no período pós-pandemia, em decorrência da interrupção das aulas, das limitações do Ensino Remoto, bem como a inacessibilidade da educação a todos os alunos, podem existir perdas no processo de ensino, mas, sobretudo, na aprendizagem dos alunos, principalmente aqueles que vivem em uma condição social menos favorecida. Todavia, espera-se que ao longo do tempo essas lacunas sejam diminuídas, através de um planejamento sistemático de volta às aulas. De acordo com Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), diante do contexto educacional do país, as saídas mais solidamente fundamentadas na literatura incluem uma avaliação diagnóstica dos alunos como base para a retomada dos programas de Ensino. E, a partir desse ponto, propor intervenções que incluem o ensino estruturado, o uso de métodos adequados de alfabetização, o uso estratégico dos deveres de casa e de programas de leitura, e, para os alunos com mais dificuldade, programas intensivos de tutoria em pequenos grupos.

Aspectos sociais e educacionais escancarados pela pandemia

A pandemia agravou uma realidade de crise que a população mundial, inclusive a brasileira, tem passado ao longo do tempo. Países

subdesenvolvidos ou em desenvolvimento têm os serviços públicos de saúde, educação, economia e assistência social menos preparados para enfrentar a pandemia. Portanto, a maneira de encarar os problemas gerados pela pandemia, bem como os impactos deles na vida das pessoas, varia de país para país, bem como de classe social para classe social. Muitas vezes, gerando um falso sentimento de segurança em parte da população, enquanto outros sentem-se vitimados. Inegavelmente, grupos sociais, minoritários e vulneráveis, têm sofrido mais com o período de quarentena, ao longo da pandemia.

De acordo com Santos (2020), a quarentena além de difícil é perigosa para mulheres, visto que prestam cuidados dentro e fora das suas famílias. São a maioria em profissões como enfermagem ou assistência social, portanto também estão na linha da frente prestando seus serviços à sociedade. Contudo, mesmo com mais pessoas em casa, as tarefas domésticas e os cuidados com os filhos não têm sido divididos, fruto da cultura machista que impera na sociedade. Além do aumento da violência contra a mulher, sobretudo no ambiente doméstico.

Outro grupo afetado é o de trabalhadores autônomos e de rua, que além de terem seus direitos trabalhistas afetados, ainda são os primeiros a ficarem sem trabalho em momentos de crise, aqueles que conseguem manter o emprego, têm a missão de escolher ficar em casa e passar fome ou sair para trabalhar e correr o risco de ficar doente (SANTOS, 2020).

Os moradores de rua e periferias, bem como os abrigados em campos de refugiados, vivem sem habitação adequada, sem infraestrutura nem saneamento básico, privados do acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade, onde normalmente os espaços são pequenos e as famílias numerosas. Essas pessoas vivem aglomeradas, sem perspectivas e condições para se prevenirem do vírus (SANTOS, 2020).

O público-alvo da Educação Especial engloba as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Historicamente, esse grupo vivenciou períodos longos de exclusão social e educacional. Hoje, por meio do avanço da

legislação e das lutas sociais, o público-alvo da Educação Especial possui os mesmos direitos sociais e educacionais de qualquer cidadão. Acrescidos dos serviços de apoio da Educação Especial no ambiente escolar.

Para Santos (2020), esse grupo além de todas as formas de dominação pela qual passaram e ainda passam, têm sido vítimas do Capacitismo. Este é um conceito pouco estudado e pesquisado no Brasil, contudo o Capacitismo define-se como a forma cuja sociedade discrimina o público-alvo da Educação Especial, não reconhecendo as suas necessidades, não oferecendo acessibilidade e condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa; quando a leitura que se faz desse público é que a sua condição corporal é algo que naturalmente as define como menos capazes.

Logo, pessoas que normalmente já sofrem com privações e limitações, com a quarentena tal fardo foi ampliado, inclusive por meio do Ensino Remoto, que não atinge o aluno sem acesso a tecnologia, tampouco aquele que necessita de acessibilidade e adaptações para acessar o currículo. E mais uma vez, o público-alvo da Educação Especial, da escola pública brasileira, está a mercê do acesso à educação. Nesses casos, "a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam" (SANTOS, 2020, p. 21).

A partir de todas as considerações teóricas realizadas, explorando aspectos sociais e educacionais, acredita-se que o Ensino Remoto, por meio dos governos que o autorizaram, tem excluído milhares de alunos do acesso à educação. Além disso, tem se mostrado ineficiente para aqueles que conseguem ter acesso às aulas, em decorrência de dificuldades dos alunos, do ambiente familiar, do acesso e manejo das tecnologias por parte dos professores, ocasionado por falhas na formação inicial e continuada, que não valoriza os recursos tecnológicos, nem suas possibilidades de utilização (VIEIRA, 2014).

Não se defende aqui a EaD enquanto modalidade de Educação, substitutiva à educação regular na Educação Básica, em qualquer nível e

na Graduação. Contudo, a EaD possui uma riqueza de recursos que podem ser utilizados em formação continuada de professores, a fim de ampliar conhecimentos, manejo e a formação tecnológica dos docentes.

Para tanto, considera-se ser importante, enquanto objetivo desse estudo elaborar, aplicar e avaliar um Programa de Formação Continuada para professores, sobre a área da Educação Especial, comparando-se as modalidades presencial e a distância, intragrupo e intergrupo, no que se refere ao desempenho dos professores, evidenciando as possibilidades formativas.

Método

A etapa preliminar deste estudo envolveu os procedimentos éticos, sendo submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil e aprovado de acordo com o protocolo **CAAE 30352714.0.0000.539**. Posteriormente, o projeto foi submetido à Secretaria Municipal de Educação do município de Bauru/SP para avaliação, obtendo a aprovação. Enquanto técnica de análise dos dados utilizou-se a estatística.

Para a análise estatística, utilizou-se o *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Empregou-se para comparação entre os grupos (turma EaD e presencial), a Prova de Mann-Whitney. Para os cálculos entre grupos, foram comparados os dados dos participantes da turma presencial obtidos no pré-teste com os dados dos participantes da turma EaD obtidos no pré-teste e, da mesma maneira, realizou-se o pós-teste das duas turmas. Para a análise estatística intragrupo, objetivando a verificação da significância das diferenças dos dados de cada grupo com ele próprio, antes e depois da intervenção, utilizou-se o teste de *Wilcoxon*. Portanto, para os cálculos intragrupos, foram comparados os dados dos participantes obtidos no pré-teste com os dados desses mesmos participantes no pós-teste.

Na escala do pré e pós-teste, foi atribuído o valor de 1 para acerto em cada uma das questões e o valor de 0 para respostas incorretas em cada

uma das questões. Dessa maneira, os escores para cada questão do pré e pós-teste de cada grupo, podia variar entre 0 e 1, sendo que, quanto mais próximo a média chegar de 1, maior o número de acertos, portanto, melhor o desempenho daquele grupo. Todos os cruzamentos e análises foram feitos pergunta a pergunta. O nível de significância adotado em todos os testes foi de 0,05, ou seja, consideraram-se diferenças estatisticamente significantes aquelas cujo "valor de p" obtido, foi menor que 0,05.

O Programa de Formação Continuada aconteceu por meio da plataforma de EaD da Prefeitura Municipal de Bauru/SP, para a turma inscrita na modalidade a distância. É uma ferramenta específica para a realização dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, de simples manuseio, permitindo que o curso fosse organizado de maneira adequada. Quanto à aplicação do Programa na modalidade presencial, os encontros ocorreram uma vez por semana na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru/SP, no período noturno, com duração de três horas, totalizando 17 encontros.

O Programa de Formação Continuada com foco na Educação Especial foi elaborado com carga horária de 52 horas, compreendendo atividades de cunho teórico e prático e aplicado nas duas modalidades de ensino concomitantemente: presencial e a distância. Antes do início do Programa de Formação, os participantes responderam a um instrumento (pré-teste), sobre conteúdos que foram trabalhados durante a formação. Ao término do Programa, os participantes responderam ao mesmo instrumento (pós-teste).

A proposta do Programa de Formação Continuada (presencial e a distância) foi divulgada no caderno de programação semestral, contendo todos os cursos de formação oferecidos durante o semestre vigente. Todos os professores da rede recebem tal caderno de programação, aqueles interessados em participar do Programa, realizaram suas inscrições diretamente na Secretaria Municipal de Educação, sendo classificados por

ordem de procura. Posteriormente, as fichas de inscrição dos professores foram repassadas a pesquisadora.

Foram realizadas 18 matrículas na turma presencial e 30 na turma EaD. Dentre os participantes encontravam-se professores da sala de aula comum (Educação Infantil, Ensino Fundamental, ciclos I e II), professores especialistas da Educação Especial, coordenadores e diretores. O critério para inclusão dos participantes na pesquisa foi a entrega de todos as atividades e instrumentos durante o Programa de Formação. Portanto, seguindo esse critério, considerou-se os dados de 16 participantes da turma presencial e 17 participantes da turma EaD, que entregaram todos os instrumentos respondidos ao longo da coleta de dados.

Resultados

Resultados da comparação entre grupos (turma EAD e presencial)

Uma das etapas da análise estatística de dados constituiu em verificar se há diferença estatisticamente significante entre os grupos (presencial e EaD), no que se refere a aprendizagem dos cursistas, pergunta a pergunta do instrumento no pré e pós-teste. Os resultados indicam que os grupos não apresentaram diferenças estatisticamente significantes em nenhuma das perguntas do instrumento, sendo que no pré-teste obteve-se ($p=0,5$) e no pós-teste ($p=0,7$), ou seja, os grupos puderam ser considerados equivalentes tanto no início quanto ao final da intervenção, de acordo com o teste de Mann-Whitney. No entanto, as médias de desempenho das duas turmas (presencial e EaD), aumentaram após a participação no Programa de Formação Continuada.

Resultados da comparação intragrupos (turma EAD e presencial)

Foram comparados os dados da turma presencial no pré-teste com os da turma presencial no pós-teste, e do mesmo modo, com a turma EaD,

ou seja, antes e depois do Programa de Formação Continuada de cada turma, para verificar o efeito de aprendizagem para cada grupo, utilizando a prova de *Wilcoxon*. A diferença encontrada foi estatisticamente significante nas duas turmas com (p= 0,027) na turma presencial e com (p= 0, 004) na turma EaD. Os resultados reforçaram a hipótese de que a formação produziu mudanças nas respostas e concepções dos professores, computando mais acertos nas respostas, no que se refere às questões dos instrumentos e conteúdos trabalhados na intervenção.

Os achados deste estudo, levando em consideração as análises estatísticas (pré e pós-teste: inter e intragrupo), corroboram com os resultados da pesquisa de Vieira (2014), que desenvolveu intervenções com professores em formação continuada, proporcionando acesso a informações diversificadas sobre o conteúdo do curso e observou mudanças positivas em suas concepções após a formação, no que se refere aos conteúdos relacionados à Educação Especial, bem como aprimorou a habilidade dos professores na utilização de tecnologias voltadas a educação. Da mesma forma, encontrou-se significância estatística no intragrupo, e no intergrupo, por sua vez, os cálculos não apresentaram diferença estatisticamente significante. Corrobora ainda, com a maneira variada de utilização das estratégias de ensino em que ambos os estudos, utilizaram atividades que englobam o acesso a informações sobre o tema articulando exposições dialogadas, disponibilização de leituras, debates em grupo, espaço de reflexão da prática, envio do material e comunicação a distância via e-mail, *facebook*, chats, fóruns de discussões e videoconferências.

Corroboram Maia, Meirelles e Mendonça (2005), e Coll, Martí (2001) que cursos de formação a distância podem ser de qualidade, ter sucesso e contribuir com a formação profissional em diferentes áreas, possibilitando ampliação de conhecimento sobre o tema abordado no curso, assim como desenvolve novas habilidades e relações dos cursistas com os recursos tecnológicos, ampliando as competências no manejo de maneira operacional.

Coll, Martí (2001) e Lopes, Lenharo e Capellini (2014) analisam a importância da reflexão acerca da formação dos professores articulada a utilização das tecnologias da informação e comunicação, visto que tal diálogo pode auxiliar na transformação da prática pedagógica dos professores, possibilitando ações mais dinâmicas e ativas na sala de aula e em contextos educacionais gerais, inclusive virtuais, contribuindo para a melhoria da educação oferecida aos alunos. Portanto, faz-se necessária uma reestruturação nas formas de ensinar a fim de atender as demandas educacionais contemporâneas.

De acordo com Oliveira, Gomes e Barcellos (2020), o professor tem papel de protagonista no processo de ensino e as tecnologias da informação e comunicação devem ser utilizadas como apoio nesse processo. Logo, se todos os professores dominassem os recursos tecnológicos, as técnicas no Ensino Remoto ou na EaD, seriam melhor utilizadas e as possibilidades de aprendizagem dos alunos, ampliadas.

Considerações finais

Verificou-se que a pandemia acentuou uma crise já existente nas sociedades, especificamente no Brasil, tanto no aspecto social quanto educacional, os grupos que mais sofrem as consequências da quarentena, são aqueles que historicamente vivem em situações de vulnerabilidade e exclusão; como pobres, negros, mulheres, idosos, moradores de rua, trabalhadores informais, o público-alvo da Educação Especial, dentre outros. A pandemia ampliou também a desigualdade entre a educação pública e privada, visto que se observou uma rápida adequação do setor educacional privado para a organização do Ensino Remoto, enquanto o setor público, sequer conseguiu atingir a todos os alunos, visto que inúmeros estudantes não têm acesso à internet em casa, bem como não possuem aparelhos celulares, computadores, *notebooks*, *tablets*, dentre outros suportes. Além disso, muitos alunos sequer conseguiram ter acesso a um material impresso para estudo. Portanto, milhares de estudantes

estão há aproximadamente seis meses privados do acesso à educação, privados de um direito garantido pela legislação vigente.

O atual contexto escancarou lacunas presentes na formação inicial e continuada de professores que atuam tanto no setor público, quanto no privado, pois a dificuldade no manuseio das tecnologias da informação e comunicação foi grande. Contudo, é importante ressaltar que o momento vivenciado é excepcional e os professores de modo geral não estavam preparados para o Ensino Remoto, uma vez que nunca haviam passado por essa experiência. Os questionamentos dos professores são grandes: como ensinar remotamente? Como mediar o processo de ensino? Como avaliar a aprendizagem? Qual linguagem será necessária utilizar? Os alunos estão conseguindo estudar em casa? A família está acompanhando? O que fazer com o currículo que deve ser cumprido? Apenas os conteúdos essenciais serão abordados? Infelizmente, há mais perguntas do que respostas e soluções efetivas a se oferecer neste momento.

Entretanto, acredita-se que se as tecnologias da informação e comunicação fossem acessíveis a toda a comunidade, inclusive utilizadas em tempos normais, na escola, ao longo das aulas, e os professores tivesse essa formação tecnológica na Graduação e posteriormente em cursos de formação continuada, é provável que em momentos emergenciais como esse, estivéssemos passando por menores dificuldades no que se refere à educação e ao Ensino Remoto.

Este estudo apresentou uma experiência de formação continuada de professores e práticas educativas diferenciadas para atendimento ao público-alvo da Educação Especial, usando tecnologias, enquanto importantes recursos nos processos de ensino e aprendizagem, visando à garantia dos direitos de aprendizagem igualitários para uma educação de qualidade sócio-educacional.

A partir dos dados expostos infere-se que a EaD, assim como a educação presencial, é uma possibilidade que pode trazer contribuições para a formação continuada de professores se bem organizada, planejada, aplicada e avaliada, de modo que o objetivo não seja a eliminação de

mediação pedagógica, a industrialização do ensino, e, a formação de professores em série, mas sim a democratização e ampliação do conhecimento. Ressalta-se ainda, que para uma formação na modalidade EaD tenha bons resultados, além dos itens já anunciados, é necessário aos professores domínio do uso das tecnologias da informação e comunicação, portanto, é necessário que haja investimento na formação docente para essa finalidade.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

COLL, C; MARTÍ, E. **La educación escolar ante lãs nuevas tecnologias de La infomación y de La comunicación.** 1. ed. Madrid: Alianza, 2001.

GIOLO, J. A Educação a Distância e a Formação de Professores. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, 2008.

GOMEZ, M. V. **Educação em rede:** uma visão emancipadora. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, J. F.; LENHARO, N.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre Altas Habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência & Sociedade**, v. 3, n. 2, 2014.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S.; MENDONÇA, A. L. Avaliação de um curso a distância e o ambiente de ensino e aprendizado. *In:* 12 Congresso Internacional de Educação a Distância, 2005, Florianópolis/SC, **Anais do 12 Congresso Internacional de Educação a Distância**, 2005.

NEVADO, R. A; CARVALHO, M. J. S; MENEZES, C. S. Educação a distância mediada pela internet: uma abordagem interdisciplinar na formação de professores em serviço. **Revista Renole**, v. 4, n. 2, 2007.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. ***Ensaio: aval. pol. públ. Educ.***, v. 28, n. 108, 2020.

PETERS, O. **Didática do Ensino a Distância.** 1. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 2001.

SANTOS, B. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus.** 1. ed. Coimbra: Edições Almeidina, 2020.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

TORRES, A. C. M.; COSTA, A. C. N.; ALVES, L. R. G. Educação e Saúde: reflexões sobre o contexto universitário em tempos de COVID-19. **Scientific Electronic Library,** v. 1, n.1, 2020.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão:** efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. Xxx f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2014.

7

Percepções de professores sobre as relações interpessoais na escola pós-pandemia

Adriana Alonso Pereira
Maewa Martina Gomes da Silva e Souza
Aline de Novaes Conceição

Introdução

A profissão de professor teve que ser ressignificada em 2020, quando no Brasil, houve a Covid-19, uma doença causada por um novo coronavírus que dentre os efeitos, pode causar morte por insuficiência respiratória. Essa doença, cuja origem foi na China em 2019, fez com que ocorresse uma pandemia com milhares de mortes no mundo.

Até o momento, considera-se que a transmissão ocorre por toques, salivas, espirros e tosses. A fim de cessar a transmissão do vírus em questão, em março de 2020, um mês após a primeira morte no Brasil, foi decretado o distanciamento social no país, orientando as pessoas a permanecerem em suas residências.

Desse modo, estabelecimentos comerciais que não eram essenciais, encerraram ou limitaram o atendimento ao público, funcionando, principalmente, os estabelecimentos relacionados com saúde e alimentação. Além disso, também puderam funcionar alguns estabelecimentos de serviços gerais, comunicação social, construção civil, segurança, indústria e agronegócio. Os estabelecimentos que

funcionaram, tiveram que utilizar máscaras entre os envolvidos, evitando aproximações e aglomerações entre a população.

Diante disso, no Brasil, as escolas deixaram de funcionar presencialmente com crianças e professores[1]. A partir disso, cada instituição organizou-se de uma forma e com isso, tivemos várias formas de trabalho, dentre essas: aulas síncronas e assíncronas, trabalho remoto, elaboração de material pedagógico e postagem em plataformas digitais educacionais e também disponibilização desse material de forma impressa.

Nesse contexto, as relações interpessoais, ou seja, a forma de se comunicar e viver com outras pessoas sofreram alterações e distanciamentos físicos, inclusive nas escolas, local onde “[...] encontramos, de maneira bem explícita, a significação do universo das relações interpessoais.” (SILVA, 2008, p. 15), nessas relações, estão envolvidos: professores, alunos, família, gestão pedagógica e demais funcionários da escola.

Desse modo, Silva (2008, p. 16), menciona que “[...] o educador, também, deve saber que grande parte de nossa vida decorre num universo de relações interpessoais e que as grandes dificuldades de ajustamento se explicam como resultado de um despreparo para viver com os outros.”, ou seja, é importante que o professor considere o âmbito interpessoal na educação, lembrando que “[...] nossa formação como indivíduo depende de relações interpessoais [...]” (SILVA, 2008, p. 16).

A respeito das relações interpessoais no contexto escolar, Omote, Fonseca-Janes e Vieira (2014, p. 160) destacam que as características pessoais dos professores precisam ser consideradas no ambiente escolar, uma vez que como todo ser humano “[...] constrói crenças, expectativas e atitudes sociais, em conformidade com a sua percepção de mundo, as quais influenciam suas ações e interações, particularmente no contexto escolar, com seus alunos.”.

[1] Em determinadas escolas, nesse tempo, houve a presença diária (com horário reduzido) da equipe gestora.

Dessa forma, mais do que nunca, as crenças, expectativas e atitudes sociais dos professores precisam ser consideradas com o propósito de repensar o retorno às atividades presenciais nas escolas. Com isso, destacamos que os professores como linha de frente do processo de ensino precisam ser ouvidos e acolhidos, dada a importância e a comprovação de estudos que evidenciaram o quanto as crenças, expectativas e atitudes dos professores podem influenciar o contexto educacional.

Nesse sentido, conforme Omote, Fonseca-Janes e Vieira (2014, p. 160) "[...] torna-se evidente a necessidade de aprofundamento sobre os diversos fenômenos envolvidos nas relações interpessoais no contexto escolar, enfatizando nesse momento a pessoa do professor.".

Não se sabe ainda ao certo a dimensão do impacto do confinamento ocasionado pelo novo coronavírus nos aspectos individuais e coletivos, considerando as relações interpessoais. Dessa forma, refletir de que forma familiares, professores, alunos e comunidade escolar lidaram ou lidam[2] com aspectos pessoais e coletivos, torna-se imperativo dadas as circunstâncias atuais.

Sabe-se que as concepções que as pessoas constroem acerca de si mesmas, dos outros e do mundo estão diretamente relacionadas aos aspectos individuais, como experiências pessoais, crenças e sentimentos. Dessa forma, as concepções que as pessoas constroem acerca da realidade interferem nas atitudes e interações sociais (OMOTE; FONSECA-JANES; VIEIRA, 2014).

Conforme Tavares (2001, p. 32), as relações interpessoais podem ser compreendidas como, "[...] laços ou redes de laços que ligam e interligam ações das pessoas entre si.". Dessa forma, nas relações interpessoais, estão envolvidos sentimentos e emoções e não há como ignorar essa questão no processo educacional. Diante disso, ainda com as escolas fechadas para as aulas presenciais, buscamos compreender as percepções de professores sobre as relações interpessoais na escola pós-pandemia.

---

[2] Ressaltamos que o presente texto foi escrito no momento em que as atividades presenciais nas escolas ainda não haviam retornado, especificamente em setembro de 2020.

Para isso, foi elaborado um questionário, em que na parte inicial, inserimos informações sobre a pesquisa e disponibilizamos contato pessoal de uma das pesquisadoras, caso os professores tivessem dúvidas. Destacamos que não fomos procuradas por nenhum professor.

Sobre o questionário, há 10 perguntas referentes aos dados pessoais de cada participante, com nome, idade, local que reside, formação acadêmica, tempo de atuação como professor, modalidade de ensino que leciona, localidade que trabalha e *e-mail* do participante.

Com relação aos demais enunciados, o questionário está relacionado com questões que contemplam quatro eixos norteadores, que se dedicam aos relacionamentos interpessoais, a saber: 1) "Professor-comunidade escolar"; 2) "Professor-aluno"; 3) "Aluno-aluno" e "4) Professor- família".

As questões foram as seguintes:

> 1 – O que você espera do retorno às aulas?;
> 2 – Você se sente preparado para retornar às aulas ainda durante a pandemia?;
> 3 – Sobre o período pós-pandemia, você acredita que as relações entre você e seus colegas professores irá sofrer alguma modificação, por quê?;
> 4 – No ambiente de trabalho e na gestão escolar, você acredita que haverá alguma mudança? Qual ou quais?;
> 5 – Sobre a forma de se relacionar com seus alunos, acredita que haverá alguma mudança após o período de pandemia?;
> 6 – Como está se preparando para lidar com seus alunos no retorno das aulas?;
> 7 – Sobre a relação aluno-aluno, o que espera do relacionamento entre eles?;
> 8 – Se ocorrer uma defasagem nessa relação, o que pretende fazer para auxiliá-los?;
> 9 – Na sua opinião, como será a relação entre professor e família pós-pandemia?;
> 10 – Para você, quais as mudanças mais profundas que podem surgir nas relações interpessoais depois da pandemia?

Para a aplicação desse material, disponibilizamos o questionário por meio do *App Google Formulários*, esse recurso possibilitou a geração de um *link* que foi enviado como convite de participação para professores, por meio de redes sociais como *WhatsApp, Instagram* e *Facebook.* Os

professores convidados tiveram sete dias para responderem ao questionário *on-line*.

Após o prazo para o preenchimento do questionário *on-line* ter sido encerrado, as repostas foram lidas e foram excluídos os professores que responderam por duas vezes ou os que não completaram o preenchimento.

Vale ressaltar que, cada participante teve um código atribuído, a fim de que fizéssemos a análise sem identificação dos participantes, com isso, após a segunda leitura das respostas enviadas pelos professores, categorizamos as respostas localizadas com termos recorrentes para cada questão.

No estudo em questão, tivemos a participação de 21 professores, com média de idade de 35 anos, tendo o mais jovem 25 anos e o mais experiente 54 anos. Os participantes são provenientes de vários municípios do interior do Estado de São Paulo.

Em relação à formação dos professores, 76% estudaram até a graduação, 5% cursaram especialização e 19% fizeram mestrado. Sobre o tempo de atuação docente, 19% têm até cinco anos de atuação, 38% têm entre seis e 10 anos, 14% têm entre 11 e 15 anos e 29% têm mais de 16 anos de experiência como professor (a).

Atualmente, os professores participantes estão distribuídos nas mais diversas modalidades de ensino. Quanto às modalidades, 5% estão trabalhando na Educação Infantil, 48% lecionam no Ensino Fundamental I, 5% ensinam no Ensino Fundamental II, 5% lecionam no Ensino Médio e Técnico, 10% ensinam no Ensino Superior, 5% trabalham com alunos público-alvo da Educação Especial, 10% atuam na gestão escolar e 10% nas oficinas de enriquecimento curricular em Escolas de Tempo Integral.

A seguir, apresentamos os resultados e as discussões desses dados, organizados pelos eixos norteadores utilizados na pesquisa.

Professor-comunidade escolar pós-pandemia: percepções de professores

Nesse eixo, buscamos apreender as percepções de professores sobre as relações entre professor e comunidade escolar pós-pandemia. A princípio, os professores foram questionados acerca do que eles esperam do retorno às aulas.

De acordo com as respostas, 43% esperam retornar às aulas de forma segura, 29% esperam mais empatia por parte das pessoas e/ou situações, 24% demonstraram sentir/esperar algum tipo de frustração quanto ao retorno presencial das aulas, enquanto 5% afirmaram não saber.

Assim, a maioria dos professores, ou seja, 43% demonstraram certa preocupação com o retorno presencial das aulas e anseiam por um retorno mais seguro. Podemos perceber com mais clareza, conforme o relato de P7, "*Que o retorno aconteça apenas após a vacina e com toda segurança.*".

Os professores foram questionados sobre se sentirem preparados para o retorno às aulas presenciais, ainda durante o período da pandemia. De acordo com as respostas, 86% afirmaram não se sentirem preparados para o retorno, ainda no período da pandemia, conforme podemos observar no trecho de P5, *"De jeito nenhum"*. Entretanto, 14% disseram se sentir preparados.

Na terceira pergunta desse eixo, os professores foram questionados se acreditavam que as relações entre eles e os colegas professores irão sofrer alguma modificação e porquê. Dessa forma, 52% responderam que sim, conforme podemos observar no relato de P19, *"Acredito que sim e positivamente, pois essa situação que estamos passando faz com que refletimos[3] o quão importante é a relação em grupo de trabalho."*.

Por sua vez, P12 acredita que haverá mudanças: *"Sim. Acredito que as relações serão mais distantes e técnicas"*. Ademais, 42% acreditam que não, conforme relato de P21, "*Não. Acredito que vínculos pré-estabelecidos antes da pandemia permanecem durante e após a quarentena.* " P8, por sua

---

[3] Destacamos que mantemos a escrita da forma que nos foi enviada.

vez, pondera e acredita que *"Não com todos, mas acredito que a maioria voltará mais abertos às novas perspectivas de ensino aprendizagem e ao trabalho coletivo. "* Apenas 5% responderam talvez.

Por fim, na quarta pergunta: no ambiente de trabalho e na gestão escolar, você acredita que haverá alguma mudança? Qual ou quais? 52% responderam que sim, conforme relato de P11, *"Sim, um olhar mais empático.",* enquanto, P12 afirma que haverá mudanças, porém *"Acredito que as relações serão mais distantes e técnicas."*.

Há ainda relatos de professores que demonstram possíveis mudanças em relação às formas de trabalho, conforme os relatos de P2 e de P19 *"Espero que sim. Devido a pandemia, haverá mudanças com a organização dos espaços, cuidados especiais com a higiene, rotina dos professores, formações/capacitações voltadas para as necessidades do momento. "; "Sim. Acredito que algumas práticas pedagógicas, como a formação continuada, o envio de semanário e todo tipo de estudo, pode ser que será de forma digital. Pois nesse período de pandemia 'todos' superaram seus limites tecnológicos para poder continuar o trabalho pedagógico."*.

Por sua vez, 38% afirmaram que não. P5 afirmou que, *"Não vejo mudanças substanciais. Tem a saudade que sentimos, mas creio que cairemos na rotina novamente em pouco tempo."*. Nessa questão, apenas 10% não souberam opinar.

Apesar de não se sentirem totalmente preparados para o retorno escolar, os professores demonstram preocupação com relação ao estabelecimento das relações interpessoais, seja entre eles mesmos ou com a gestão escolar.

Para Omote (2020, p. 9)

> A natureza das relações sociais e interpessoais que se estabelecem entre o professor e cada um de seus alunos [...] pode influenciar expressivamente a consecução das metas da educação escolar. O ambiente social da sala de aula e de toda a escola constitui-se como um campo no qual se realizam todas as atividades escolares.

Nesse sentido, para além desse momento que estamos todos vivenciando, precisamos considerar os impactos desse olhar sobre as relações interpessoais para compreendermos que elas podem determinar o estabelecimento dos relacionamentos, dos vínculos entre cada um dos grupos pertencentes ao âmbito educacional e com isso, podem interferir significativamente no andamento das atividades escolares.

Professor-aluno pós-pandemia: percepções de professores

Nesse eixo, buscamos apreender as percepções de professores sobre as relações entre professor e aluno pós-pandemia. A princípio, os professores foram questionados se eles achavam que haveria mudanças na forma deles se relacionarem com os alunos após o período de pandemia. 81% dos professores disseram que sim, conforme relatos de P14 *"Acredito que estarei muito mais atenta, com olhar diferenciado a cada um. "*. Por sua vez, P1 acredita que *"Sim, teremos mais afetividade."*. 19% afirmaram que não, conforme relato de P18*"Não. Continuo acreditando que os alunos priorizam a interação social ao invés do aprendizado e creio que não mudará devido o distanciamento provocado pela pandemia."*.

Na questão seguinte referente a esse eixo, os professores foram questionados sobre como estão se preparando para lidar com os alunos no retorno às aulas. Dessa forma, 43% disseram estar estudando, 33% exprimiram relatos de autocuidado e, por fim, 24% disseram não saber.

A maioria dos professores relataram estar estudando como uma forma de preparação para lidar com os alunos no retorno das aulas presenciais, conforme vemos nos relatos de P10 e P2 *"Estudando e me aperfeiçoando em práticas pedagógicas mais humanizadoras."*; *"Fazendo muitas formações, cursos, leituras, pesquisas, planejamentos e cuidando de mim para estar bem."*.

Há também professores que relataram ações de autocuidado como podemos perceber nos relatos de P17 *"Buscando saúde física e mental."*.

Por fim, 24% disseram não saber, conforme relato de P19 *"Confesso que penso sobre isso e não chego em maneira de prática segura nenhuma."*.

Nesse sentido, Marinho e Omote (2017) relatam que a qualidade da relação interpessoal entre professor e aluno no processo educacional é fundamental para o favorecimento do aprendizado. Nesse processo, variáveis pessoais do professor precisam ser consideradas, pois podem influenciar práticas pedagógicas direcionadas a todos os alunos.

Para Placco (2004, p. 9), precisamos refletir sobre o conceito de relações interpessoais e de que forma ele vem sendo compreendido no âmbito escolar, pois muitas vezes, as relações entre professores e alunos são compreendidas de forma fragmentada, assim precisamos analisar alternativas:

> [...] a essa visão dicotômica das relações que se dão em sala de aula, enquanto movimento de sujeitos em interação, no qual ambos se desenvolvem como pessoas e interferem no desenvolvimento do outro. Esta análise parte do pressuposto de que cada um dos âmbitos do sujeito – pessoal, interpessoal, social, cognitivo, afetivo -, em qualquer interação, estão sincronicamente presentes e nenhum deles é afetado ou se transforma sem que os outros sejam também transformados.

Dessa forma, não há como negar a importância de refletir sobre as relações entre os professores e alunos, e de que forma essas relações afetam uns aos outros, e quais serão os produtos resultantes dessas relações que tiveram que se modificar em termos de espaços e tempos escolares. Assim, "[...] a qualidade da interação estabelecida é fundamental para que a construção e transformação cognitivo-afetivo-social de cada um dos parceiros ocorram na direção do pleno desenvolvimento de ambos, como pessoas.". (PLACCO, 2004, p. 9).

Aluno-aluno pós-pandemia: percepções de professores

Nesse eixo, buscamos apreender as percepções de professores sobre as relações entre aluno e aluno pós-pandemia. À princípio, os professores

foram questionados sobre o que eles esperam em relação ao relacionamento entre alunos. 62% demonstraram acreditar que haverá um vínculo maior entre os alunos, conforme podemos observar no relato de P14 e P9 *"Espero um relacionamento muito mais amigável."*; *"Eles vão ter um relacionamento mais intenso, mais amigável, pois estão sentindo saudades da classe."*. Por sua vez, 33% acreditam que haverá normalidade nas relações, conforme relatos de P19*"Acredito que será a mesma, pois são bebês e não estão em uma faixa etária para entender o que está acontecendo, mas será uma nova adaptação em permanência na escola"*. Apenas 5% demonstraram preocupação, conforme relato de P12*"Espero que sigam as orientações de distanciamento, caso haja a volta antes da vacinação."*.

Na próxima pergunta desse eixo, os professores foram questionados sobre o que pretendem fazer, caso haja defasagem nas relações entre os alunos. 71% disseram que são favoráveis a adotarem novas estratégias, conforme relatos de P9 e P21, *"Fazer dinâmicas que os façam refletir sobre o distanciamento social, que tudo já passou e é um privilégio estarem juntos novamente."; "Proporcionar atividades em coletivo é um bom caminho."*. Por sua vez, 24% relataram diferentes estratégias de acolhimento, conforme relato de P 11 e P17 *"Conversar"; "Ouvir"*, enquanto que, 5% disseram não saber, *"Ainda não sei. Preciso sentir."*.

Considerando esses resultados, vale mencionar que os docentes devem levar em consideração os comportamentos que serão apresentados pelos alunos, verificando as reais condições desse encontro e retorno pós-pandemia, não apenas pelas questões relacionadas à segurança que foram comentadas anteriormente pelos nossos participantes, mas em função das relações interpessoais.

Os professores precisam se capacitar para que possam ser instrumentalizados para saberem como administrar adequadamente as relações interpessoais e sociais que ocorrerão em suas classes, envolvendo as ações tanto deles próprios quanto de seus alunos.

Professor-família pós-pandemia: percepções de professores

Por fim, com o último eixo do estudo apresentado neste texto, buscamos apreender as percepções de professores sobre a relação professor-família pós-pandemia. Para isso, os professores foram questionados sobre como será a relação professor-família pós-pandemia.

Dos professores, 76% acreditam que será uma relação mais valorizada, como podemos observar nos relatos de P5 e P8, *"A família precisa compreender o real objetivo da educação, temos que envolvê-la muito mais, mas sem preconceito ou estar armado, mas de acolhimento. Vejo que boa parte das famílias tem mudado sua visão sobre a escola. Precisamos aproveitar tudo isso e construir uma narrativa a nosso favor, valorizando os professores e o conhecimento. "; "Muito mais valorizada e unida em prol do aluno e aprendizagem, espero que cada um cumpra com o seu papel enquanto instituição familiar e escolar. "*enquanto que, 14% acreditam que será uma relação normal P6, *"Acredito que continuará normal. "* Por fim, 10% afirmaram não saber.

Em relação à última pergunta desse eixo: para você, quais as mudanças mais profundas que podem surgir nas relações interpessoais depois da pandemia? 71% acreditam que haverá maior valorização, como podemos observar nos relatos de P21, *"De empatia, cuidado e respeito com o próximo."* P15, *"Maior valorização no contato humano e na proximidade com pessoas com maior afinidade"*. 14% disseram que será normal, conforme relato de P6 e P20, *"Não acredito que ocorrerão grandes mudanças neste quesito. Alguns aspectos da natureza humana não mudam."; "Eu realmente não acredito que acontecerão mudanças profundas."*. Por sua vez, 14% disseram não saber.

Considerações finais

Embora não tenhamos ainda estudos consistentes sobre esse período de distanciamento social causado pela Covid-19, as questões concernentes

às relações interpessoais no ambiente escolar vêm sendo paulatinamente contempladas em pesquisas.

Destacamos que há a necessidade da ampliação de estudos que se ocupem em investigar as relações intra e interpessoais nos espaços escolares. Haja vista que a pandemia evidenciou a importância de discutirmos sobre essas relações, não somente entre alunos e professores, mas também entre professores e família, professores e comunidade escolar, professores e alunos e alunos e alunos.

Na pesquisa que realizamos, cujos resultados foram expostos neste texto, buscamos compreender as percepções de professores sobre as relações interpessoais na escola pós-pandemia. Apesar de compreendermos que os resultados que obtemos representam fragmentos de um todo muito maior, de acordo com os resultados do estudo em questão, é possível verificar que em relação a comunidade escolar, a maioria dos professores explicitaram o desejo pelo retorno seguro destacando que não estão preparados para isso e que consideram que quando ocorrer o retorno haverá mais empatia entre os envolvidos.

Em relação ao aluno, a maioria dos professores relataram que pós-pandemia acreditam que terá mudança com esse aluno que permaneceu distante da escola e apontaram que estão estudando neste período de distanciamento social, ou seja, investindo em sua formação continuada de professores. Em relação ao relacionamento entre aluno e aluno, a maioria dos professores consideraram que haveria um maior vínculo entre eles devido à valorização de um relacionamento que foi afetado por uma pandemia, o que possivelmente causou saudades e desejo de retorno das relações sociais estabelecidas na escola.

Em relação à família, grande parte dos professores acreditam que serão mais valorizados pelos familiares, considerando que eles tiveram papéis atribuídos que antes pertenciam somente aos professores, fazendo com que esses familiares experimentassem e vivenciassem fragmentos de aspectos relacionados com o desafio de ser professor.

Portanto, neste texto, foram apresentadas percepções de professores relacionadas com as relações interpessoais no período pós-pandêmico. É importante que se tenha mais estudos sobre a temática, considerando a importância de compreender questões relacionadas com o pedagógico antes, durante e após a pandemia.

Referências

MARINHO, C.C.; OMOTE, S. Concepções de futuros professores a respeito da Educação Inclusiva e Educação Especial. **Revista Educação Especial**, *v*. 30, n. 59, 2017.

OMOTE, S.; JANES, C. R. X. F.; VIEIRA, C. M. Variables personales del profesor y sus relaciones en grupo. *In:* OMOTE, S. **Reflexiones internacionales sobre la formación de profesores para la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales.** Espãna: Universidade de Alcalá, 2014.

OMOTE, S. Prefácio. *In:* SOUZA, M. M. G. S.; CONCEIÇÃO, A. de N.; PEREIRA, A. A. **Atitudes Sociais em relação à Inclusão:** da Educação Infantil ao Ensino Superior. Porto Alegre: Fi, 2020.

PLACCO, V. N. M. S. Relações interpessoais em sala de aula e desenvolvimento pessoal de aluno e professor. *In:* ALMEIDA, L.R.; PLACCO, V. N. M. de S. *A***s relações interpessoais na formação de professores.** São Paulo: Loyola, 2004.

SILVA, E. A. Relações interpessoais no ambiente escolar. **Extensão**, Uberlândia, v. 7, n. 2, 2008.

TAVARES, J. Relações Interpessoais em uma escola reflexiva. *In:* ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

8

Educação infantil e as experiências de aprendizagem: contribuições para o desenvolvimento do humano em tempos de isolamento social

Katia de Moura Graça Paixão
Daniela Aparecida Francisco

Introdução

Em tempos de pandemia, profissionais da educação e famílias encontram dificuldades em continuar a promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças nesse período. E, quando o foco recai sobre a educação infantil, a dificuldade é ainda maior. Foi necessário pensar e pesquisar meios, métodos e diferentes estratégias para chegar até a criança, pois a etapa da educação infantil é de extrema relevância para o desenvolvimento de meninas e meninos enquanto seres humanos em constante formação, aprimorando e desenvolvendo diversas habilidades que são necessárias para a vida toda.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017), as interações e as brincadeiras são os eixos estruturantes da educação infantil e as relações presenciais, o contato com o outro, são essenciais para o conhecimento de si mesmo e para o desenvolvimento da criança. Diante da situação imposta pela pandemia, foi necessário rever a maneira de se propor vivências às crianças para que elas continuassem a aprender de maneira qualitativa e significativa.

Nesse contexto, a tecnologia tornou-se também uma grande aliada da educação infantil, não apenas para que a escola pudesse chegar até às crianças, mas até mesmo como recurso didático e pedagógico, além de auxiliar a conexão entre as próprias professoras e demais profissionais da escola envolvidos nesse processo de implantação e desenvolvimento do ensino remoto na educação infantil.

O papel da família, regulada na LDB (1996) e constituinte da função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas (BRASIL, 2009), passa a ser considerado, no contexto da pandemia, com novos contornos no que diz respeito à educação e aos cuidados das crianças.

Neste período de pandemia, a educação formal (deliberada e intencional) das crianças, que antes estava a cargo da escola, tanto em relação ao seu planejamento quanto na proposição e realização das ações educativas, hoje, no ensino remoto, depende necessariamente da participação e envolvimento das famílias para que as crianças tenham acesso às propostas elaboradas pelos professores e professoras, assim como para a acolhimento e manutenção dos vínculos entre as crianças e a escola.

A educação infantil é a modalidade de ensino responsável pelo desenvolvimento integral das crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 1996) e, entendendo que neste momento de pandemia a rotina das famílias foi alterada de forma brusca, assim como dos profissionais da educação, limites se impõem ao trabalho pedagógico oferecido às crianças. Entretanto, as crianças da educação pública, já tão aligeiradas do acesso aos bens culturais, mais uma vez são as mais prejudicadas sem as aulas, sem acesso aos livros, à internet, aos recursos materiais como brinquedos, dentre outros.

Atendendo ao que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) é papel das propostas pedagógicas promover “[...] a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso aos bens culturais e às possibilidades de vivência da infância”. Então,

perguntamos: A escola pública há de se furtar dessa responsabilidade? O que pode ser feito nesse cenário?

Considerando tais aspectos, este capítulo tem como objetivo problematizar a situação da infância em tempos de isolamento social a partir de duas experiências desenvolvidas por redes municipais de ensino público, uma do interior de São Paulo e outra da Grande São Paulo, apresentando seus desafios e as diferentes formas de enfrentamento das dificuldades, o que pode nos trazer perspectivas a serem consideradas não só no ensino remoto, mas também a partir da retomada do ensino presencial.

Para um mesmo problema, diferentes respostas

Ensino remoto na educação infantil: um relato do interior de São Paulo

Este relato de experiência foi desenvolvido a partir da minha atuação como coordenadora pedagógica em uma escola de educação infantil pública municipal na cidade de Lins, interior de São Paulo, com 71.432 habitantes de acordo com o último Censo do IBGE[1] . Embora a realidade narrada seja relativa a unidade escolar específica na qual atuo, o modelo de ensino foi adotado por toda a rede, assim como organizado e legislado pela Secretaria Municipal de Educação.

As escolas municipais da cidade de Lins, interior do estado de São Paulo, paralisaram seus atendimentos ao público no dia 23 de março de 2020. Toda a equipe escolar recebeu férias e as escolas foram fechadas. No entanto, em abril do mesmo ano, retomamos as atividades (sem as crianças) para podermos organizar novos modos de funcionamento. Realizamos reflexões conjuntas sobre como poderíamos proceder de maneira que continuássemos atendendo as crianças e às suas famílias. Por isso, foi definido que trabalharíamos remotamente. Não poderíamos

[1] Dados disponíveis em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/lins/panorama

fechar as portas da escola por meses e deixar nossas crianças e suas famílias sem sabermos como a pandemia iria atingir a todos.

Nossa prática pedagógica é baseada nos princípios da pedagogia ativa, a qual valoriza e cria oportunidades de interação entre as crianças, especialmente pelo brincar cotidiano. Nossas propostas pedagógicas seguem as diretrizes curriculares apresentadas pela Resolução nº 05 (2019), na qual a criança é considerada sujeito histórico e de direitos "[...] que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura" (BRASIL, 2009). E esse foi o nosso primeiro desafio: como elaborar propostas pedagógicas pela via do ensino remoto que preservasse os princípios das aulas presenciais, tão importantes em nossa instituição escolar?

Muitos questionamentos surgiram e houve momentos de divergência entre o próprio grupo, justamente por valorizarmos as ações das crianças no dia a dia da escola e o agir sobre o objeto de conhecimento. Como poderíamos transpor essas ações para uma atividade a ser enviada para casa ou a uma orientação específica para a família?

Pensar na família foi um ponto central em nossas discussões: como estão as crianças e suas famílias? Como a pandemia os atingiu? Existe um ambiente familiar no qual as nossas propostas poderão ser desenvolvidas? Saber como nossas crianças estavam era mais urgente do que a realização das propostas e optamos por fazer um trabalho, a princípio semanal, que convidava as famílias para a interação com as professoras.

Foram criados grupos por turmas nas redes sociais e utilizamos as páginas virtuais da escola para nos colocarmos presentes na vida das crianças e de seus familiares, intervindo além da esfera virtual quando foi necessário e adentrando o ambiente familiar de diversas maneiras. Além disso, enviamos textos explicativos às famílias sobre como seria desenvolvido o trabalho remoto na educação infantil, a partir de então.

As primeiras propostas enviadas às famílias solicitavam que entrassem nos grupos de *WhatsApp*, enviassem fotos das crianças, vídeos e áudios quando possível. Essa dinâmica é mantida até hoje. Todas as propostas são organizadas e marcadas com as datas referidas, para ficar claro aos familiares em qual momento serão desenvolvidas. As professoras aprenderam a lidar com tecnologias que até então não eram acessíveis por diversos fatores e criaram também novos canais de comunicação com produções particulares a partir do uso de diferentes recursos audiovisuais. Esses canais estabeleceram uma conexão entre a escola e a família que nos permitiram entender um pouco das organizações familiares nesses novos tempos.

Com esse retorno positivo das crianças e de suas famílias, estruturamos o trabalho pedagógico de maneira remota. A cada duas semanas, elaboramos propostas a serem desenvolvidas com a interação da criança com um mediador adulto. Todas as propostas eram organizadas por dia, objetivo e comandos diretos em uma planilha que era enviada junto com todo o material que seria utilizado dentro das duas semanas a que se referia. Se necessitavam de qualquer material escolar para o desenvolvimento das propostas, esse era enviado junto. As propostas pedagógicas elaboradas, apesar de serem pensadas a partir de outra dinâmica, que não a sala de aula, primavam pela interação no ambiente não-escolar.

O planejamento semanal, embora diferente dos que realizamos durante o ensino presencial, também levou em conta os documentos norteadores da educação infantil, especialmente da BNCC (BRASIL, 2017). As atividades mantiveram-se alinhadas ao documento, apresentando caráter lúdico, desafiantes e estimulantes. A ação sobre o objeto, a experimentação e as brincadeiras continuaram a fazer parte dos planos semanais enviados às famílias, favorecendo a construção e a apropriação do conhecimento pelas crianças, de maneira significativa.

Com o novo formato de aulas, agora em ensino remoto, questões burocráticas do dia a dia escolar também precisaram ser repensadas e

revistas. A própria avaliação escolar, que na educação infantil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) deve ocorrer "[...] mediante o acompanhamento e registro de seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental." (BRASIL, 1996) sofreu ajustes. O relatório, que anteriormente contemplava o processo de desenvolvimento de cada criança, restringiu-se ao registro das possibilidades ofertadas mediante a realização das propostas, mas devido a distância entre as professoras e suas turmas, não foi possível analisar individualmente esse desenvolvimento.

Aspecto que também sofreu alterações foi a formação continuada das professoras. Como elas estavam cumprindo suas cargas horárias em casa, algumas horas semanais também foram destinadas à formação em trabalho, como antes da pandemia. Semanalmente, as professoras recebem uma pauta de ações a serem realizadas e os horários nos quais haverá reuniões *online* com a coordenação pedagógica e com a direção para compartilhamento entre todas elas. Diariamente, aproximadamente 15 minutos são destinados à leitura literária. Elas também assistem aos documentários sobre temas diversos e realizam a discussão desses vídeos, assim como lemos livros teóricos de maneira conjunta nos encontros em plataformas de interação virtual, resenha de filmes relacionados à educação, relatórios de análise de aspectos do dia a dia na plataforma *Google Classroom*.

Com o passar dos meses, fomos aprimorando as propostas de atividades enviadas para as casas. Passamos a disponibilizar também o acervo de livros da escola para as famílias que quinzenalmente podem devolver uma obra e retirar outra. Os materiais utilizados geralmente no ambiente escolar também foram enviados para casa, como massa de modelar, giz de cera, canetinhas, tela de pintura, tinta guache, giz de lousa, papéis etc. Outro recurso utilizado foi a confecção e envio de jogos simples como jogo da memória, jogo da velha e quebra-cabeça. Houve até mesmo uma proposta culinária na qual conseguimos arrecadar gelatinas e enviar para as famílias das crianças.

Apesar da reelaboração de diversos aspectos do dia a dia escolar para uma versão remota do ensino, houve também muitas dificuldades nessa trajetória. A primeira delas foi justamente a distância que separa as crianças da escola e que em alguns casos não conseguimos diminuir. As redes sociais e as tecnologias nos auxiliaram e nos auxiliam para a conexão com muitos meninos e muitas meninas e suas respectivas famílias, mas uma pequena parcela deles permaneceu incomunicáveis, com poucos retornos ou quase nenhum. Utilizamos variadas estratégias, até mesmo ir à casa de algumas famílias - tomando os devidos cuidados e as devidas precauções.

Fator que precisou ser constantemente olhado e refletido foi a relação das professoras com o novo formato de trabalho, inclusive de formação continuada. Apesar de ter ocorrido grandes avanços no decorrer do processo, houve momentos nos quais foram necessárias conversas e tomadas de decisões entre o grupo para manter a dinâmica funcionando de maneira não apenas eficiente, como também prazerosa, pois todo processo de aprendizado independente da instância em que ocorre, deve primar pelo prazer em aprender. Além disso, a maneira como estávamos organizando o trabalho pedagógico era muito diferente de todas as construções e desenvolvimentos que tínhamos conseguido enquanto grupo, por isso, a ação-reflexão-ação foi ainda mais importante nesse momento de ensino remoto.

As formas de registro também foram revistas. Além dos retornos das atividades propostas para casa, os registros se dão por meio de fotos e vídeos enviados pelas famílias para as redes sociais da escola. As professoras também fazem relatórios quinzenais sobre como estão o desenvolvimento das propostas, sobre dificuldades e êxitos, sobre as suas relações com as famílias, especificando o caso de cada criança e as medidas necessárias a cada nova situação que surge no dia a dia da escola e do ensino remoto.

Ao longo dos meses nós refletimos sobre quantas vivências foram privadas das crianças e de nós todos, enquanto instituição escolar.

Sabemos que o ensino remoto nos manteve conectados com a comunidade escolar, mas temos plena dimensão dos limites em que essas conexões se deram e se dão, assim como reconhecemos nosso papel quando as aulas retornarem ao modo presencial, no sentido de acolher novamente as crianças, suas famílias, nossos medos e angústias. Os esforços diários são para a manutenção dos vínculos com as crianças e suas famílias, para que esse retorno ocorra entre pessoas próximas, que se conhecem e se cuidaram em tempos difíceis e não entre uma professora e um nome na caderneta. A luta por uma educação pública de qualidade se dá em todos os tempos, e ainda mais em tempos de pandemia.

Ensino remoto na educação infantil: um relato da grande São Paulo

Este relato é produto de um trabalho de Assessoria junto a um município da Grande São Paulo, com cerca de 230.355 habitantes, segundo dados do último Censo do IBGE. Esta assessoria está ainda em desenvolvimento na rede municipal de ensino, envolvendo as 46 Escolas Municipais de Educação Infantil (creches e pré-escolas), desde junho de 2020, por um grupo de cinco formadores, que atuam junto a um grupo específico de escolas cada um.

Os dados aqui apresentados se referem às ações desenvolvidas por um destes formadores, junto a 7 Escolas de Educação Infantil deste município, com apontamentos parciais deste processo, que ainda está em curso.

Com as aulas presenciais suspensas desde 23 de março, a rede municipal decidiu por elaborar um material impresso às famílias que seria enviado mensalmente. O primeiro material impresso foi elaborado pelos supervisores da Secretaria Municipal de Educação e entregue em abril, para toda a rede municipal, sem a participação dos profissionais das escolas, tendo em vista a suspensão repentina do atendimento das escolas e o tempo para sua elaboração.

A partir de maio, as escolas iniciaram o processo de elaboração das atividades impressas de forma personalizada, com a participação da equipe escolar, por meio de troca de mensagens pelo aplicativo *WhatsApp*.

Em junho, com o início do acompanhamento pedagógico realizado pela Assessoria Pedagógica iniciaram-se ações de formação com os gestores (diretores de escola e coordenadores pedagógicos) e os professores que atuam na Educação Infantil: professores de Educação Básica, professores de Artes e professores de Educação Física.

As Orientações Pedagógicas junto aos gestores das unidades escolares, ocorrem uma vez ao mês, por meio de reuniões virtuais com cada formador por meio da plataforma *Google Meet* com uma pauta específica que tratava da realidade de cada escola atrelada à temática selecionada para este mês no curso de formação dos professores.

Os cursos são produzidos de forma conjunta pelos 5 formadores em formato de vídeo e exibidos uma vez ao mês. Após o término da exibição de cada vídeo, realizam-se discussões e interações online, separadamente, entre os formadores e o grupo de escolas que estes acompanham.

Os cursos trataram de temas, tais como: “Desafios de trabalhar com atividades remotas na Educação Infantil”, “Educação Infantil em tempos de pandemia”, “BNCC na prática: trabalhando os campos de experiência” e “A natureza, o brincar e o imaginar” com o objetivo de propiciar uma formação aos professores a partir da articulação teórico-prática por meio de estudos e pesquisas na área da Educação Infantil, documentos oficiais sobre a organização desta modalidade, como a BNCC atrelados às situações vivenciadas, tanto no ensino presencial quanto no ensino remoto.

Como aponta Leontiev (1978), para que o professor possa organizar o trabalho pedagógico é fundamental que ele conheça profundamente o processo de desenvolvimento infantil e suas forças motrizes.

A partir destas reuniões e interações discutimos com professores e gestores as dificuldades e estratégias vivenciadas por estas escolas desde a

suspensão das aulas presenciais até o início das ações para construção de um ensino remoto na rede municipal.

Inicialmente, os gestores nos trouxeram a preocupação com o ano letivo e a necessidade de acompanhamento e suporte para vivenciar esta nova fase, assim como os limites do ensino remoto ao se tratar de crianças da Educação Infantil. Em relação aos professores, a angústia da maioria era o possível retorno às aulas presenciais em agosto.

Se a suspensão das aulas presenciais foi brusca e repentina, a possibilidade de retorno também era temerária e mobilizou grande parte da atenção dos professores nas interações promovidas por uma das formadoras (autora do texto).

Quando tratamos do trabalho do professor é preciso oferecer ferramentas para que este o veja para além das aparências, como bem diz, Alberto Caieiro, pseudônimo do poeta Fernando Pessoa:

> [...] Creio no Mundo como num malmequer,
> Porque o vejo. Mas não penso nele
> Porque pensar é não compreender...
> O Mundo não se fez para pensarmos nele
> (Pensar é estar doente dos olhos)
> Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...
> (PESSOA, 1993)

De forma a objetivar a atuação do professor e o papel da escola da primeira infância durante este momento, temos buscado durante as orientações e cursos discutir a infância e as lembranças trazidas pelos professores de quando eram crianças, entendendo que este é um importante recurso para promover a sua formação continuada.

É preciso compreender que além das crianças, o professor da infância também carrega uma história, uma biografia e isto precisa ser trazido à tona para que se estabeleçam relações entre o trabalho que realizam e o modo como atuam, ensinam e interagem com as crianças.

Como proposta educativa a rede municipal vem elaborando materiais impressos contendo propostas, a serem retiradas pelas famílias nas

escolas. Inicialmente, a primeira proposta foi elaborada pela equipe de supervisores de ensino da rede municipal no mês de abril e depois cada unidade escolar passou a produzir seus próprios materiais, enviando para a aprovação da secretaria municipal de educação.

A cada mês, a proposta é entregue em cada unidade escolar junto com o kit de alimentação (produtos não perecíveis) às famílias. Nesta entrega, participam os gestores (diretor e coordenador pedagógico) e alguns professores voluntários.

A seleção das atividades é feita de forma conjunta pelo grupo de professores de acordo com a faixa etária que atuam (Pré I, Pré II, etc), apresentando os objetivos de aprendizagem para cada atividade e o campo de experiência da BNCC, a partir de uma temática comum à escola.

Durante este processo de elaboração das atividades impressas, as escolas foram orientadas a realizar reuniões com os professores duas vezes na semana, por meio do Google Meet tratando tanto da elaboração do material impresso, quanto de temáticas trazidas pelos cursos de formação: da BNCC, do brincar e sobre o planejamento pedagógico, especialmente a organização de sequências didáticas.

Os gestores, em sua grande maioria, apontaram que a seleção das atividades primava pelo formato e apresentação das mesmas e não por seu objetivo e conteúdo. O que configura uma sequência de atividades e não uma sequência didática. De acordo com Alfredina Nery, a sequência didática "[...] pressupõe um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo (a) professor (a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica" (NERY, 2007, p. 114).

Este ainda é um grande desafio para a formação dos professores, pois está atrelado a concepções que reduzem a Educação Infantil a um período de preparação para o Ensino Fundamental e, que em momentos sem aulas presenciais, acaba sendo justificado pelos professores como necessário, tendo em vista a passagem de crianças do pré II ao 1º ano do Ensino Fundamental em 2021, reduzindo esta etapa da educação básica a

uma função compensatória, submetida às expectativas de aprendizagem do Ensino Fundamental.

Além do envio das atividades impressas, algumas escolas tiveram a iniciativa de formar grupos de *WhatsApp*. A partir de agosto, isso se tornou uma prática em toda a rede, com grupos administrados por gestores, por faixa etária, e outros pelos professores, para cada turma, possibilitando uma maior aproximação destes com as crianças e as famílias.[2]

Em setembro de 2020, iniciou-se as interações remotas tanto de modo síncrono e assíncrono pelos professores com as crianças, organizadas por cada escola de forma personalizada, a partir dos grupos de *WhatsApp*. Neste momento, os professores vêm produzindo áudios e vídeos curtos, de forma individual ou em grupo, nos quais contam histórias, explicam as atividades, realizam experiências, brincadeiras, cantam, entre outras. Outros professores têm realizado interações ao vivo por meio do *Google Meet* e *WhatsApp* com as crianças e relatam a alegria das crianças ao ver o professor e os colegas de turma.

Apesar das diferentes formas de interação propostas, muitos gestores relatam que existe uma dificuldade de engajamento das famílias, seja por meio do retorno com vídeo, foto e áudio das crianças, seja nos momentos síncronos. Em um primeiro momento, as escolas não tinham dados reais sobre o acesso das famílias à internet e surpreenderam-se com a quantidade de famílias que foram inseridas nos grupos de *WhatsApp*. Entretanto, uma das dificuldades atuais está na permanência das famílias nos grupos de *WhatsApp* de algumas escolas, a mudança dos números de contato repentina nas famílias e o fato de muitos pais estarem no trabalho com o celular cadastrado no momento em que o professor está disponível para as interações (de acordo com seu horário de trabalho), além de modificações na própria rotina da família em virtude da pandemia

[2] Segundo pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC) durante a Pandemia, com a participação de 14.000 professores de todo o país, cerca das professoras indica um aumento da relação escola-família e do vínculo do aluno com a família. Disponível em: Fundação Carlos Chagas. Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica, Informe no. 1, 2020. https:// www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-depandemia-informe-n-1

(cuidadores, familiares que estão com a criança enquanto trabalham, presença de outras crianças na casa, entre outros).

Nesse ínterim os professores têm se superado na produção de recursos áudio visuais, mesmo não tendo uma formação específica sobre estas mídias. O conhecimento básico sobre estas ferramentas tem se constituído nas trocas estabelecidas entre os professores, auxílio dos gestores e estabelecimento de parcerias com pessoas que detêm esse conhecimento.

Esta situação nos aponta a necessidade de maior investimento na formação dos professores em relação à tecnologia não só em tempos de pandemia, mas também como ferramenta de aprendizado, que lhe possibilita construir seu próprio processo formativo, a partir da busca por conhecimento de qualidade, disponível na internet (cursos, textos, livros, eventos, sites, vídeos, músicas), o que nos parece não ser uma prática já incorporada pela maioria.

Considerações finais

O conhecimento não é algo produzido individualmente, mas socialmente, em processo permanente, na cooperação contínua entre eu e o outro. Atualmente, um dos grandes desafios que será enfrentado pela escola será a construção do conhecimento necessário para garantir o retorno às aulas após a pandemia do coronavírus, iniciada em 2019.

Esse processo em curso, de enfrentamento à pandemia e de busca por uma prática pedagógica em tempos de ensino remoto, tem trazido aos professores e gestores diferentes demandas, que ainda não podem ser totalmente previstas, haja vista a indefinição da possível cura para a COVID-19, até o presente momento.

Por meio das próprias experiências aqui apresentadas, entendemos que a ação pedagógica subverte às adversidades, não se limita aos obstáculos e dificuldades, ao contrário, busca frestas assim como a flor que nasce em meio às rochas, cria e busca alternativas.

Como postula Vigotski (1999), "A crise é destruidora, mas benéfica: nela se oculta o auge da ciência, seu enriquecimento, sua força, e não a impotência e a falência" (p.324). Ou seja, durante e após as crises podemos dar um salto de desenvolvimento, ir da inércia ao movimento, ressignificar nossa prática e aprender novos modos de ser, de estar e de agir neste mundo, inclusive, novos modos de ensinar e aprender.

No ensino presencial, algumas formas de trabalho se implementaram e se cristalizaram, sem discussão e reflexão, em virtude da possível atuação isolada e desarticulada entre os professores, pois cada turma, escola e período em que lecionam são tratados de maneira isolada e não como parte de um conjunto, o que não favorece o tempo dedicado ao pensar e ao fazer coletivo, após um dia de trabalho com as crianças.

Com esta nova configuração de trabalho remoto, percebe-se nas duas experiências que o tempo e espaço destinado à formação dos professores, tanto de forma individual quanto coletiva, se amplia na jornada de trabalho docente, ocupando um papel de destaque e se articulando com o seu fazer remoto (elaboração de propostas impressas coletivamente, gravação de vídeos e áudios, administração e interação em grupos de *WhatsApp*, orientação e devolutivas às famílias e crianças, pesquisas online, etc) e problematizando suas ações no ensino presencial.

Aliás, com o distanciamento social e sem a possibilidade de uso pelas crianças do espaço físico, do mobiliário e de alguns recursos coletivos presentes nas escolas (fantoches, brinquedos, livros, parque, entre outros) as propostas enviadas precisaram considerar o que seria possível disponibilizar pela escola às crianças ou o que estas teriam acesso em casa. Por um lado, se isso de certo modo limita, por outro, também mobiliza os professores a buscarem formas alternativas de proposição e apresentação das atividades, para além do habitual, o que não significa que estas sejam menos significativas e ricas para as crianças.

O uso de um determinado recurso ou a seleção de uma determinada proposta, por si só, não garantem a maior possibilidade de aprendizado e, portanto, de desenvolvimento das crianças. Na verdade, estas escolhas

feitas pelo professor refletem o modo como compreende o desenvolvimento infantil e o potencial de cada criança. Quanto menos estruturado e industrializado é o recurso utilizado e quanto menos definitiva e fechada é a proposta, mais possibilidades se abrem para a manifestação infantil: exploração, reinvenção, criação, substituição, entre outras.

Nesse ponto, as propostas impressas podem muito mais nos afastar do objetivo da Educação Infantil, do que fortalecer e exaltar a importância das instituições infantis e o caráter insubstituível da presença do professor na infância, na vida e no desenvolvimento das crianças.

Como afirma Paulo Fochi, "O trabalho que nós desenvolvemos na educação infantil não deve ser confundido com um punhado de trabalhinhos que se pode imprimir ou comprar em uma banca de jornal". (FOCHI, 2020[3])." O que não significa, do nosso ponto de vista, que este não seja um problema já conhecido na Educação Infantil, estabelecido apenas a partir do ensino remoto, ao contrário, é uma prática muito presente no ensino presencial, desprovida de reflexão e promoção de uma pedagogia baseada na perspectiva da criança.

Em relação ao registro do percurso das crianças e dos professores durante o ensino remoto, o uso de ferramentas e aplicativos e recursos audiovisuais (gravadores, câmeras fotográficas digitais), para muitos professores, representou algo desconhecido e pouco utilizado. Os vídeos e áudios produzidos pelas famílias e professores é, neste momento, a única forma de acompanhar o percurso das crianças e também estreitar as relações entre elas e os professores. E que, no ensino presencial podem possibilitar o registro do vivido, o envolvimento das famílias e fornecer dados para uma avaliação contínua, processual e coletiva sobre o desenvolvimento das crianças.

---

[3] Texto extraído da reportagem produzida pelo Portal Lunetas a partir de apresentação proferida por Paulo Fochi em 28 de março de 2020, no evento "Conectados por um fio invisível: vamos dialogar sobre educação no mundo?" promovido pela Escola Thema Educando e pelo Encontros e Conexões. Disponível em: https://lunetas.com.br/como-zelar-pela-educacao-infantil-em-tempos-de-isolamento-social/

> Para dar concretude ao que observamos, é necessário fazer o registro, que deve ser compreendido como instrumento que permite reflexão, melhor organização do pensamento e, ao mesmo tempo, que possibilite retratar e socializar as histórias dos sujeitos e das instituições. (DIAS & FARIA, 2007)

Com o uso de plataformas online e/ou aplicativos, puderam ser realizadas reuniões entre os professores, cursos, interações com as crianças e famílias e, portanto, abrem-se novas opções e diferentes canais de comunicação, participação e manifestação das famílias e das próprias crianças a serem utilizados pelas escolas, mesmo no presencial. O uso dessas ferramentas, especialmente o *WhatsApp*, se tornou um

> [...] mecanismo mediador de interação, diálogos e parcerias com as famílias, utilizados no cotidiano da rotina de trabalho da professora antes da Pandemia, foi o meio que permitiu a mantença das relações nesse momento de rupturas devido ao isolamento social (ZUIN, 2020, p. 17)

Enquanto caminhamos neste processo de construção do saber, o espaço formativo da escola - seja ele físico ou virtual, exerce papel imprescindível, não apenas para garantir condições mínimas de acolhimento e desenvolvimento às crianças, mas como um espaço seguro no qual professoras, professores e crianças possam cultivar o sonho de construir uma sociedade melhor e com esperança, no sentido definido por Paulo Freire: esperança de esperançar.

Esse será o novo desafio dos próximos meses, um dentre tantos outros. A educação, mais uma vez, exerce papel importante de arrimo social, de amparo, de luta pela justiça social e de formação de cidadãos e de cidadãs. Podemos perceber a importância das tecnologias nesse processo, especialmente pelo ensino remoto que adotamos em tempos de pandemia, mas nenhuma delas poderá substituir o papel fundamental da interação entre crianças e entre crianças e adultos. Também sabemos que nada aconteceria sem o investimento na maior tecnologia que existiu até hoje: o ser humano.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1996.

______. **Resolução Nº 05: fixa as diretrizes curriculares para a educação infantil.** Ministério da Educação. CNE, 2009.

______. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAIEIRO, A. O Guardador de Rebanhos. *In:* PESSOA, F. **Poemas de Alberto Caeiro**. 10. ed. Lisboa: Ática, 1946 .

DIAS, F. R. T. S.; FARIA, V. L. B. **Currículo na educação infantil:** diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

NERY, A. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In:* BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LEONTIEV, A**. O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **Teoria e método em Psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ZUIN, P. B. **Acolhimento na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

9

Atividades remotas durante a pandemia: desafios para um aluno com perda auditiva do ensino fundamental

Selma Regina de Oliveira
Eder Pires de Camargo

Introdução

Amplia-se e consolida-se na literatura, nos congressos científicos e no cotidiano escolar as discussões sobre a inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE). Princípios como os de diversidade, equidade, igualdade, oportunidade, participação e flexibilidade conduzem as buscas de diferentes instituições sociais no sentido de atingirmos a utopia: unidade na diversidade" (FREIRE, 1993).

Por outro lado, tal tarefa mostra-se complexa num mundo que produz exclusão o tempo todo, o que pode levar ao ocultamento do direito e da busca de emancipação humana, o que nos permite sugerir, com base em Arroyo, que a exclusão "não é uma [apenas] questão pedagógica, mas uma questão política" (1992, p.47).

Vivemos momento de distanciamento social por conta de uma pandemia inesperada. Poderia o ensino remoto, segundo princípios de uma educação inclusiva, oferecer estratégias que minimizem problemas de acessibilidade a um estudante com perda auditiva matriculado no segundo ano do ensino fundamental? Por exemplo: proporcionar comunicação adequada, processos de alfabetização e socialização, trabalhos em grupos, debates e atividades experimentais?

Para Camargo (2017):

> Inclusão é um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, Identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e estabelecimento de relações de solidariedade e colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele (CAMARGO, 2017, p.2).

Pensar no processo de inclusão daqueles identificados como público-alvo da educação especial é muito mais do que focar em suas particularidades e na personalização de práticas, métodos ou recursos específicos, portanto, o que marca a pessoa, não são simplesmente suas condições biopsicossociais, não são os seus atributos exclusivos, mas a forma como esses são interpretados no contexto social. E é assim que "podemos dizer que o ser humano é a síntese de um processo complexo de relações sociais desde a sua origem" (ALVES, 2012, p.19).

O presente capítulo é um relato de pesquisa da transição do ensino presencial para o remoto de um estudante com perda auditiva matriculado no segundo ano do ensino fundamental de uma escola do interior paulista durante o momento de quarentena pelo coronavírus.

Esclarecemos que utilizaremos o termo "aluno com perda auditiva". Como explicaremos na metodologia, o aluno participante da pesquisa possui uma "dupla identidade" em relação ao fenômeno "deficiência auditiva/surdez", por ter feito implante coclear e também utilizar, a partir de um certo momento da vida escolar, a Língua Brasileira de sinais (LIBRAS).

Esclarecemos o uso da nomenclatura perda auditiva: Seguindo uma linha clínica, o sujeito com deficiência auditiva é aquele cujo déficit na audição pode vir a ser corrigido ou amenizado mediante amplificação sonora. Parte-se do pressuposto que essa pessoa desenvolva um padrão de

comunicação, o mais próximo possível do padrão ouvinte (ZANATA, 2004). Já a definição de surdo, em uma comunidade surda, passa muito mais por sua identidade grupal que por uma característica física de uma deficiência. Segundo Skliar (1997), os surdos se contrapõem a interpretação da surdez como deficiência - enquanto grupo organizado culturalmente - não se definem como "deficientes auditivos", isto é, para eles o mais importante não é frisar a atenção sobre a falta da audição, mas a valorização e reconhecimento de sua própria cultura, que utiliza uma forma de comunicação distinta, a Língua de Sinais.

Metodologia

Realizamos uma investigação exploratória e descritiva. Para Gil (2008) essa abordagem permite que o investigador observe, registre, analise e descreva o fenômeno pesquisado. Como instrumento de constituição de dados, utilizamos a Entrevista Semiestruturada que partiu de um diálogo que valorizou o uso da linguagem nas relações humanas, por meio da qual os atores sociais construíram e procuraram dar sentido à realidade que os cerca (FLICK, 2009). Essa etapa, por meio de um aplicativo de mensagem instantânea (*WhatsApp*), foi gravada em áudios para uma análise rica em detalhes, com a finalidade de ajudar a desvendar a complexa rede de produção de significados e de sentidos manifestados em palavras e nas relações construídas (RODRIGUES; TELES, 2019).

A entrevista se desenvolveu em torno de um roteiro não rígido que buscou identificar inicialmente: 1) Quais são as características do aluno? 2) Como perdeu a audição? 3) Como é sua realidade social? 4) Qual é a característica dos pais em relação à formação escolar, emprego etc.?

Locus da pesquisa

Os dados foram constituídos em uma Escola Municipal do centro de uma cidade do interior do estado de São Paulo (Escola E[1]). Com 73 anos de existência, recebe aproximadamente 370 alunos. Funciona nos períodos

matutino e vespertino. Quando foi inaugurada, trabalhava apenas com a Educação Infantil. Com o passar dos anos, ampliaria sua estrutura, criando salas de Ensino Fundamental. Devido às características demográficas e sociais da região, aos poucos, a demanda pela Educação Infantil reduziu-se. Atualmente, a escola trabalha com alunos do 1º ao 5º Anos, sendo 3 turmas para cada ano/série, totalizando 15 salas. Possui um laboratório de Informática, que conta com 40 notebooks com internet, projetor, bancada e cadeiras estofadas. Sua sala de recurso, que atende somente os alunos PAEE que nela estudam, localiza-se ao fundo do pátio e da sala dos professores, há também uma sala de leitura com cerca de 5.000 títulos. Além disso, seu espaço externo conta com um pátio grande para o recreio, uma quadra e muitas árvores de grande porte.

Participantes da pesquisa

Por motivos de sigilo, os participantes da pesquisa serão identificados pelas letras: A, B, C, D, E, F, G, H, M e a Escola por E[1].

O aluno com perda auditiva (aluno H). Tem sete anos e estuda na escola desde o início do ano letivo de 2019, quando ingressou no primeiro ano do Ensino Fundamental. Não ouve sons desde o seu nascimento. Não tem irmãos e mora apenas com sua mãe. A mãe do aluno H (Mãe M) separou-se do companheiro, quando ficou grávida. Segundo a intérprete B "o bebê nasceu prematuro".

A professora de Libras do município (Professora A) possui 40 horas de trabalho semanais e atende 3 alunos com surdez da rede municipal de ensino de distintas escolas. Sua função, que é apoiar o trabalho desenvolvido nas unidades educacionais, como por exemplo, realizar aos alunos surdos o ensino da Língua Brasileira de sinais (LIBRAS), ocorre em uma sala situada na Secretaria Municipal de Educação. Durante a pandemia, uma de suas funções foi a de enviar, por *WhatsApp*, semanalmente, atividades visuais em PDF para os alunos surdos do município (incluindo H).

A intérprete de Libras de E[1] (Intérprete B) é MEI (Microempreendedor Individual). Seu contrato deve ser renovado anualmente. Ingressou na área de Libras de forma voluntária e por motivos religiosos, quando aos 17 anos aprendeu Libras na igreja que frequentava para ajudar um coral de surdos. Em 2019, a prefeitura local fez um chamamento público para obter intérpretes para cinco crianças surdas que estavam matriculadas nas escolas municipais. B, que já cursou pedagogia e que vinha tendo a relatada experiência voluntária, foi contratada para atuar profissionalmente com outro aluno surdo noutra escola. Em 2020, iniciou o trabalho com o aluno H na escola E[1] até o início da quarentena em 23 de março de 2020, quando teve seu contrato suspenso momentaneamente.

A professora de Educação Especial da E[1] (professora C). Possui jornada de 40 horas semanais. Sua função é realizar o atendimento educacional especializado com os alunos PAEE da escola E1.

A coordenadora pedagógica da E[1] (Coordenadora D). Acompanhou o ingresso de H no ano de 2019 e no início de 2020. Com o cessamento das aulas presenciais, sua relação didático-pedagógica com H diminuiu. A partir do mês de junho, entrou em licença gestante por 6 meses.

A diretora escolar (Diretora E) da E[1] é efetiva, com jornada de trabalho de 40 horas semanais, ingressou na unidade escolar por remoção em janeiro de 2020. Devido à pandemia, teve pouco contato com H.

A Vice-diretora escolar (Vice-diretora F). Possui cargo de professora efetiva na escola E1. Entretanto, encontra-se afastada para desenvolver a supracitada função desde 2018. Acompanhou o ingresso de H na escola no ano de 2019.

A professora da sala de aula em 2020 (Professora G). É efetiva e tem uma jornada de trabalho de 40 horas semanais distribuídas da seguinte forma: 25 horas em sala de aula e 15 horas de trabalho pedagógico (2 para HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, 2 horas para HTP em local de Livre escolha, 3 horas para Formação e 8 horas para preparação de aulas, planejamento e avaliação do trabalho com os alunos).

Análise dos dados

Antes de estudar em E[1], H fora encaminhado à Instituição (sigilo), onde a mãe foi orientada a estimular sua fala e utilizar cartões para com ele comunicar-se. Neste período, recebeu indicação médica para que colocasse implante coclear, sugestão que acataria. Por este motivo, H ficou afastado alguns meses da E[1] no início de 2019.

F: "Ele começou a frequentar a escola em 2019 após mais ou menos 1 mês e meio das aulas terem começado" (...). Foi exatamente o período em que ele estava se recuperando da cirurgia do Implante coclear".

C: "Quando o aluno H chegou na escola, foi difícil para ele, que não se comunicava e ele entrou um mês depois do início das aulas, devido ao implante e sua recuperação" (...) o primeiro ano dele na escola, foi um ajuste de interação, socialização e do aparelho.

G: "No ano passado, também, ele passou pelo processo cirúrgico do implante coclear". Recuperado da cirurgia, retornou as suas aulas em E[1]. Porém, sua adaptação ao implante demorou para ocorrer e H desenvolveria um comportamento de estranhamento aos ruídos escolares e dificuldades de compreender as regras e a comunicação com as pessoas da escola.

C: "Com o implante, tudo era novo para ele, pois demorou para se acostumar com o aparelho porque não tinha se ajustado. O ruído atrapalhava e o irritava bastante, ele não sabia falar o que era".

Ao ingressar em E[1], a criança teve muitas dificuldades de adaptação, pois, apenas a mãe o compreendia. Destacamos que antes do período escolar, M criara uma linguagem caseira para comunicar-se com H. Este fato a motivou a ficar na escola para acompanhar o filho, o que, todavia, causaria insegurança em H.

F: Quando o aluno H chegou na escola, foi difícil porque ele não se comunicava (...). Logo percebemos uma agitação muito grande nele (...). Percebemos que com a mãe a comunicação entre eles era fácil, pois já tinham códigos em comum entre os dois". Durante este período, a escola

disponibilizou ao aluno uma cuidadora para lhe acompanhar durante as aulas. Mas foi difícil sua adaptação às regras, pois, muitas vezes, queria ficar andando fora da sala de aula.

C: "Os agentes escolares tiveram um papel grande de dar apoio na socialização, que não era boa por causa da comunicação, que demorou para acontecer."

G: “O aluno H começou a frequentar a Escola E[1] em 2019, no primeiro ano, com a professora (sigilo). Ela contava com uma cuidadora, que a ajudava com todos os cuidados com ele.

A vice-diretora F e a professora da sala de recurso C recomendaram que a mãe avaliasse se H teria outra necessidade especial. Conduzido à instituição (sigilo), a suspeita não foi confirmada.

C: "Houve uma dúvida, se ele era autista, mas este ano (2020), com a intérprete (Intérprete B), ficou visível sua participação no avanço da vontade do menino em aprender, apresentando-se mais calmo e centrado."

F: Ele, então, ficava muito agitado quando queria nos passar uma mensagem a qual demorávamos para compreender o que ele queria e até mesmo, muitas vezes não entendíamos, tamanha era a agitação e nervosismo que ele demonstrava diante dessas situações que chegamos a desconfiar que haveria outros distúrbios neurológicos".

O trabalho da intérprete B junto à H

Em 2020 a intérprete B teve a oportunidade de iniciar o trabalho na E[1]. Ficou muito feliz por seu trabalho, antes voluntário (na igreja), ter se tornado profissional.

Também em 2020, H deixaria de ter a cuidadora em E[1] para passar a ser atendido em sala de aula pela intérprete B. Isso foi pensado em 2019. Nesse ano, além da intérprete B, H continua recebendo na Secretaria de Educação, em contra turno, aulas de Libras com a professora A.

No início do trabalho com H, a intérprete B sentiu dificuldades para que o aluno a respeitasse, uma vez que exigia que o aluno cumprisse as

regras da escola. Aos poucos, H foi compreendendo os gestos da intérprete, criando com ela um vínculo que resultou numa boa interação consigo, com a professora da sala de aula e com os demais colegas.

B considera que seu trabalho em sala de aula não se limita à interpretação, pois acaba explicando ao aluno os conteúdos passados pela Professora G. Quando H não compreendia as explicações, B notava que o mesmo ficava agitado. Dizia-lhe então, várias vezes, para se acalmar. Tal atitude, segundo sua percepção, reduziu seu choro e seu nervosismo.

B: "Ele compreende mesmo, está cada dia mais familiarizado, mesmo sabendo que alguns sinais ele não sabe. Faço os sinais para ele e daquele comportamento, de uma criança que não parava na sala, não sentava... Agora percebendo que houve essa mudança, é muito bom de ver".

Em 2019, por exemplo, quando H queria tomar água ou ir ao banheiro, saía da sala sem pedir autorização.

B: "Agora, ele já compreende e pede para sair, pois ao começar o trabalho com ele, fui explicando o sinal do banheiro e da água."

B ensinou ao aluno H para dirigir-se à professora G e pedir-lhe com sinais para ir ao banheiro ou para tomar água.

B: "Ele ia lá e fazia os sinais para a professora (Professora G). Nas primeiras vezes, eu ia com ele, mas depois fui aos poucos ficando no corredor e olhando de longe, até que ele foi aprendendo a ir ao banheiro ou tomar água, ou encher sua garrafinha de água sozinho e voltava para a sala. Ele não dispersava mais, pois antes (em 2019) ele ia correr no pátio, ia para a quadra e ficava só correndo fora da sala de aula, tinha que o acompanhar para que não fizesse dessa forma".

Segundo B, as atitudes mais importantes ensinadas para H no início de 2020 foram a organização do espaço pessoal e as regras sociais.

B: "Foi um trabalho lindo antes da pandemia e infelizmente, tivemos que parar". Quando H estava na creche e na Educação Infantil, não teve intérprete e nem professora de Libras, apenas cuidadora. Esse ano (2020), ele teve poucos atendimentos com a professora de Libras (Professora A) de forma presencial. O trabalho ocorreu mais o ano passado".

A mãe de H parou de trabalhar desde 2019 para cuidar do filho.

B: "Ela (mãe de H) sempre trabalhou, mas teve que optar. Ela é mãe solteira e recebe uma pensão do pai e também um benefício do governo para o menino, pela deficiência, assim ela se mantém. A mãe dela, que cuidava antes de H levando-o aos atendimentos no (sigilo) na cidade vizinha, porém como a avó perdia os agendamentos, começou a dar problemas" (...). Então, ela teve que parar de trabalhar para dar essa assistência nos atendimentos do filho.

A mãe de H é muito esforçada e dedicada. Começou a fazer um curso de Libras para estabelecer com o filho uma comunicação mais adequada. A mãe relatou à intérprete B que antes ambos se entendiam melhor, pois possuíam uma linguagem própria “comunicação caseira":

M: Era “eu e ele”, depois que ele começou a fazer as aulas de Libras, ele quer fazer Libras para mim e eu não sei... eu estou aprendendo...

M adquiriu um dicionário de Libras e também começou a fazer um curso sobre a referida língua.

B: "Fiz a orientação para a mãe, que é necessário se comunicar porque vai precisar conversar com o médico, com o chefe do trabalho etc. Então, a linguagem que ele vai usar é a Libras, porque é a linguagem que ele vai falar, seja no estado de São Paulo, Rio de Janeiro etc. (...) o bacana é que a mãe está disposta a fazer o que for preciso para ajudar".

H vinha se desenvolvendo de forma notável em 2020 comparativamente à 2019.

B: "Várias pessoas da escola perceberam isso. A coordenadora (Coordenadora D) viu e veio me falar sobre o comportamento dele em relação à 2019, pois ele era agitado porque não conseguia se comunicar e extravasava toda a agitação dele se jogando no chão e gritando etc. Tive que explicar para ele que não podia fazer as coisas do jeito dele, então para as pessoas não verem ele fazendo aquilo, sempre davam logo o que ele queria e eu percebi que ele estava acostumado a fazer isso. Ele se descontrolava, eu expliquei para ele que na escola, tem que sentar, se comunicar, tem que fazer atividades, tem que se comportar como os

outros amigos, tem que mostrar as atividades para a professora, tem que parar e prestar atenção a hora que a professora está explicando e observar a professora. Quando eu cheguei, no primeiro dia de aula, percebi que ele queria sentar em qualquer lugar e então expliquei para ele que não, que ele é uma criança que sempre tem que sentar na frente, porque ele tem a mim ... e a intérprete sempre vai ficar na frente. Ele não tem que escolher uma carteira lá no fundo, tem que sentar ali. De início, houve uns momentos complicados, não vou dizer que tudo foi mil maravilhas. No começo foi tudo muito complicado porque o meu objetivo era mostrar para ele o porquê dele se comportar e o porquê dele, que ele tinha que melhorar nestas questões e o bacana foi que ele entendeu. Ele entendeu que começou a aprender e se dispôs a fazer as atividades".

O apoio que B teve da professora da sala (Professora G) foi fundamental. Apesar de G nunca ter trabalhado com alunos surdos ou com perdas auditivas, colocou-se à disposição da intérprete B para apoiar seu trabalho em sala e também para aprender.

B: "Foi um trabalho em conjunto, eu dando suporte e a professora G com um papel fundamental, que ela como professora da sala, ele tinha que respeitar e que ela estava ali para ensinar e que eu estava ali para auxiliá-la, foi um trabalho gratificante. H se desenvolveu bem, a disciplina que colocamos no início do ano, ele adquiriu e estávamos começando com a parte de alfabetização, que ele não tinha nem o básico, mas veio a pandemia e a gente parou".

Pelo fato de B ser contratada como Microempreendedora individual (MEI, na parada das aulas pela pandemia, teve seu contrato interrompido.

B: "Nessa parada, nós intérpretes, como temos um contrato pela prefeitura e não é efetivo, suspenderam nosso contrato, infelizmente, e a gente não teve mais nenhum contato com ele (aluno H)."

Supostamente, o aluno passou a ter dificuldades de realizar as atividades remotas enviadas em formato digital pela Professora A à sua casa durante este período. Isso produziu a seguinte atitude da mãe de H:

B: "Depois de uns dois meses da parada, a mãe entrou em contato comigo e então comecei a atender ele, na casa dele. No início de julho a mãe do menino me contratou para atendê-lo duas vezes por semana, por uma hora e meia em cada atendimento".

Note que esta atitude compromete os protocolos de segurança sanitária e de saúde do distanciamento social impostos pela quarentena que vive o país, entretanto a mãe optou por realizar as atividades escolares do filho aos riscos de adquirir ou transmitir a Covid-19.

Na sequência, apresentamos uma foto que exemplifica uma atividade didática da intérprete B com H, na residência do aluno.

Foto 1: Intérprete B explicando a letra U em Libras ao aluno H

Fonte: Arquivo pessoal dos autores

Considerações finais

A análise dos dados nos mostra uma dupla "identidade auditiva" do aluno H durante seu processo educacional na E[1], ou seja, fase inicial em 2019 onde assume a posição de deficiente auditivo com o implante coclear e lenta migração para a condição de aluno surdo com a aprendizagem e

utilização da Libras em 2020. Nesse processo, verifica-se a atuação da mãe, que influenciada por fatores externos, não mede esforços para buscar as melhores condições de desenvolvimento ao filho. Relembramos que inicialmente, a mãe realiza com o filho apenas comunicação caseira. Tal comunicação de H sofreria retrocesso com o implante e evoluiria com o aprendizado da Libras, a partir de 2020, o que foi altamente influenciado pela Professora A, pela Intérprete de Libras B e pela Professora C.

Atitudes de isolamento, desobediência às regras sociais, não atenção às aulas, transformar-se-iam em participação, regramento social e início do processo de alfabetização. Com o início das aulas remotas, o contrato de B com o município terminou. Cessaria também, por dois meses, o contato de H com essa profissional, até que sua mãe a contrataria, de forma particular, para a realização de atendimentos presenciais em sua casa. Esse fato denota que para a mãe, o desenvolvimento e a aprendizagem do filho são percebidos de forma prioritária aos aspectos de saúde.

A partir da análise descrita, destacamos que o momento da pandemia da Covid-19 evidenciou os processos de exclusão das minorias. Segundo Santos (2020, p. 15) "qualquer quarentena é sempre discriminatória, mais difícil para uns grupos sociais que para outros".

Provavelmente, para o caso do aluno H e sua mãe, que assumiu riscos de saúde, devido às condições inadequadas impostas pelo ensino remoto, inclusive contratando o trabalho particular de B, "as limitações que a sociedade lhes impõe fazem com que se sintam em quarentena permanente" (SANTOS, 2020, p. 20).

Questionamos: os modelos de educação on-line (como o ensino remoto e o EAD) são qualitativamente superiores comparados ao presencial para os alunos público-alvo da educação especial, levando-se em consideração variáveis como: acessibilidade aos equipamentos digitais e condições sociais variadas dos alunos e alunas? Certamente as diferenças sociais foram sublinhadas nesta terrível pandemia, que mostrou uma

situação social e educacional heterogênea complexa em relação ao PAEE, exemplificada neste relato de experiência.

Referências

ALVES, S.M. **Freire e Vygotski:** um diálogo entre a pedagogia freireana e a psicologia histórico-cultural. Chapecó: Argos, 2012.

ARROYO, M. Educação e Exclusão da Cidadania. *In:* BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e Cidadania:** quem educa o cidadão? 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

CAMARGO, E. P. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlaces e desenlaces. **Ciência & Educação**, v. 23, n. 1, 2017.

FREIRE, P. **Política e Educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1993.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL. A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RODRIGUES, T. C.; TELES, L. F. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. **Rev. bras. Estud. Pedagógicos**. Brasília, v. 100, n. 254, 2019.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus.** São Paulo: Boitempo, 2020.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão:** abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, 1997.

ZANATA, E. M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. São Carlos: UFSCar, 2004.

10

Aulas remotas para alunos de inclusão na visão de professores de AEE

Vanessa Aparecida Palermo Campos
João Carlos Pereira de Moraes
Vinícius Matias Rodrigues Manoel

Introdução

Uma educação comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não-excludente deve promover o convívio com a diversidade, pois essa é uma característica da vida social brasileira. Para isso, a escola inclusiva deverá ser uma meta buscada por todos os cidadãos comprometidos com o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

Por outro lado, para aqueles com deficiência, o convívio com os outros alunos é enriquecedor, pois permite uma inserção no universo social e favorece o desenvolvimento e a aprendizagem, possibilitando a formação de vínculos estimuladores, o confronto com a diferença e o trabalho com a própria dificuldade. Nesse sentido, a Educação Inclusiva assegura que os alunos frequentem classes comuns com colegas não deficientes da mesma faixa etária. Mas e quando o cenário atual não é o que esperamos? Vem uma pandemia, as escolas se fecham, tendo-se a impressão de que o mundo parou. E a vida tem essa habilidade de mostrar que o impensável e o improvável aconteceu, e que nossos horizontes de ação podem ser limitados.

Frente a essa realidade nessa pesquisa, o objetivo é refletir a visão dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre as aulas remotas para os alunos de inclusão frente ao cenário atual de pandemia. Para tanto, revisou-se a literatura que trata do tema em questão, visando ampliar conceitos sobre inclusão e o professor especialista do AEE, utilizando, também, de uma pesquisa qualitativa feita por meio de questionários com professores da área.

Inclusão de crianças com deficiência na escola regular

Como se sabe, a inclusão educacional é uma realidade presente cada vez mais nas instituições de ensino. No entanto, para que ela seja de fato eficaz, há necessidade de as propostas da Educação Inclusiva acompanharem com um olhar diferenciado as singularidades humanas (MANTOAN, 2006), possibilitando uma escola como direito de todos os cidadãos, sem que haja distinção entre indivíduos, num processo de educação para a equidade e a qualidade. Algo já ressaltado na Constituição Federal de 1988.

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL,1988)

Ao se afirmar que a educação é direito de todos, faz-se necessário compreender que a educação está baseada na aceitação das diferenças e na valorização do indivíduo, independente dos fatores físicos e psíquicos que os impedem de levar uma vida tida como "normal", mesmo porque o conceito de normalidade consiste numa construção histórica e cultural mutável conforme a época em que se insere (FOUCAULT, 1996).

Nesse sentido, a Educação Inclusiva, além de quebra do conceito de normalidade, tem como princípio a participação e integração de todas as pessoas, sem exceção e preconceito (CONCEIÇÃO, 2017). Portanto, torna-

se papel da escola incluir alunos com deficiência física, deficiência intelectual, superdotados, entre outros, ou seja, todas as minorias que são sujeitos de discriminação por qualquer outro motivo. Torna-se imprescindível, assim, para promover a inclusão, que as instituições de ensino conscientizem e preparem os profissionais e os alunos para que acolham e incentivem sobre o assunto (FERNANDES, 2013).

Tal fato é consonante com uma filosofia da inclusão prescrita por legislações, como a Declaração de Salamanca (1994). A filosofia da inclusão proclamada pelo referido documento propõe uma educação de qualidade a todos, aceitando as diferenças individuais como atributo e não como obstáculo, valorizando a diversidade para o enriquecimento das pessoas (UNESCO, 1994).

A Educação Inclusiva em se tratando de fator nacional ganhou força e uma maior notoriedade a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Ambas ofereceram um maior respaldo às pessoas com deficiências, destacando e promovendo transformações no sistema educacional quanto financiamento, currículo, gestão, avaliação, organização pedagógica, materiais didáticos e presença de instrumentos de comunicação na escola para o atendimento a esse grupo de alunos (BRASIL, 1988; 1996).

Essas discussões legais são reflexos dos desafios da sociedade contemporânea da tentativa de superação das relações de desigualdade, tema principalmente abordado em discussões sobre diversidade humana e ao pluralismo cultural (SACRISTAN; GOMEZ, 2009). Sendo assim, um dos desafios posto pela contemporaneidade às políticas educacionais é o de garantir o direito humano universal à educação (BRASIL, 1997).

Ambrosetti (1999) esclarece que trabalhar com a diversidade é uma atividade complexa, não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade, pois a diversidade abrange um vasto e árduo trabalho. Ao contrário do que se pensa trabalhar com a diversidade, requer o favorecimento contínuo de diálogo. Neste sentido, constitui imperativo

"dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e também na solidariedade" (AMBROSETTI, 1999, p. 92).

As lutas enfrentadas pela aceitação da diversidade no âmbito escolar são grandes, no entanto, é fundamental conscientizar as crianças desde cedo a aceitar as diferenças individuais. Segundo Conceição e Moraes (2017) somente desta forma contaremos com adultos que problematizam o preconceito de todas as espécies, possibilitando a construção da escola como um espaço real para ensinar as crianças o respeito para com o próximo. Nesse sentido, os professores devem trabalhar com a questão da diversidade e inclusão discutindo com seus alunos o que nos torna iguais e merecedores de respeito.

Rendo e Vega (2000) ressaltam a importância da escola nessa atuação social. Para eles, a instituição de ensino ocupa espaço importante no processo de educação e socialização das novas gerações, na produção de mecanismos de luta pela aceitação à diversidade e inclusão escolar. Tal visão não procura dogmatizar o ensino, mas gerar uma "sociedade pluralista, democrática e socializante" (RENDO; VEGA, 2000, p. 21).

Nesse sentido, segundo Mantoan (2006, p. 25),

> Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças, ou seja, é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. [...] Ainda citando a educadora: Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Porém, essa batalha não é só da escola. Não basta garantir a inclusão apenas na sala de aula, a Carta para o Terceiro Milênio (BRASIL, 1999) deixa claro que em todos os setores a necessidade de inclusão é eminente, precisando quebrar as amarras da discriminação, do preconceito e da homogeneidade das pessoas. Tal documento percebe que todos os sujeitos

com deficiência ou não, devem viver como seres capazes e ativos em uma sociedade.

Entretanto, a inclusão educacional acaba por assustar os diferentes profissionais, principalmente os professores. Os mesmos se sentem receosos ao receber em sua sala uma criança com deficiência. Conforme Fumegalli (2012), os professores devem se preparar para essa nova realidade e se adequar a clientela de alunos que irão receber e assim proporcionar aos mesmos às mesmas oportunidades educacionais que são oferecidas as outras crianças, e preparar para que o ambiente favoreça a aprendizagem dessa criança, desta forma é necessário compreender o papel do professor frente à inclusão.

A formação dos professores na educação inclusiva

O professor tem um papel essencial para a realização de uma proposta de educação realmente inclusiva. Sua ação, tanto no que se refere ao ato de planejar seu trabalho como na sua atuação em sala de aula, é determinada pela sua visão de mundo, pela leitura que faz da sociedade, da educação, de si mesmo como cidadão, de seu compromisso com seu aluno e das suas relações com ele.

Esta postura pessoal é construída ao longo da vida, de acordo com as experiências vivenciadas, com a sua formação pessoal e também profissional. Como um professor será capaz de realizar práticas educacionais inclusivas se ele não tem posturas inclusivas em sua vida ou se não acredita ser possível esta forma de trabalho? Esta nova forma de educação impõe ao professor o desafio de disseminar conhecimentos que visem à construção de uma melhor qualidade de vida, desencadeadora de novas atitudes, para que o mestre possa desempenhar responsável e satisfatoriamente seu papel de agente transformador da educação.

> Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designado num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses

> mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria história individual e da história coletiva em curso (NÓVOA, 1997, p.109).

Percebe-se que a profissão docente não se dissocia do lugar que seus membros ocupam nas relações de produção e do papel que desempenham na manutenção da ordem social. Denari (2006) aponta que no momento em que a escola se impõe como um instrumento privilegiado de estratificação social, os professores também passam a ser investidos de ilimitado poder; tanto podem promover a inclusão como a exclusão do aluno diferente. Neste caso, a diferença é vista por um lado negativo em que são atribuídas ao aluno características que o inferioriza perante os demais.

Quando se parte do princípio de que todas as pessoas se diferenciam umas das outras e podem conviver harmonicamente com esta diversidade, dadas as peculiaridades, cada aluno receberia atendimento diferenciado sem que isso desencadeasse um processo de marginalização. Esta convivência não deveria ser interpretada como uma concessão de um determinado grupo a outros, mas sim como um direito de todos reconhecido pela sociedade, sem qualquer discriminação. Nesse sentido, deve-se pensar em como se sente o professor de classe regular diante desta nova realidade de ter em sua sala alunos com necessidades educacionais especiais? Que influências têm seu trabalho sob a perspectiva do desenvolvimento do processo educativo dos seus alunos? Como vem se dando a formação docente? Somente a boa vontade basta para realizar práticas inclusivas de educação? Os questionamentos são inúmeros, e considerando que as políticas de inclusão garantem acesso e permanência de todos os alunos nas salas de aula regulares, na formação do professor seria importante prever um preparo para lidar com a diversidade.

> Nota-se algumas impropriedades que vêm sendo cometidas na forma de compreender e interpretar como se daria a formação de professores neste contexto, principalmente a formação do professor de educação especial. Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma

> pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência (OLIVEIRA, 2004, p.2)

Cabe ao professor não se preocupar com as rotulações e organizar práticas educativas que permitam aos alunos ajudarem uns aos outros nas soluções das dificuldades encontradas. Deve ser flexível nos seus métodos de avaliação, contribuindo para a construção de uma escola de qualidade para todos, contribuindo para o aprimoramento do sistema escolar, no sentido de melhorar o acesso à educação das pessoas com necessidades educativas especiais. O princípio geral é o da igualdade de direitos, a questão da educação especial também precisa ser repensada como um conjunto de serviços e de recursos de apoio, orientados para a educação regular, em benefício de todos os aprendizes.

A inclusão educacional exige que o professor reconheça que as dificuldades escolares encontradas não devem focalizar o aluno como culpado, mas sim considerar as limitações existentes nos sistemas de ensino e nas escolas. O desafio implica numa nova visão de necessidades educacionais especiais das escolas, dos professores e de todos os recursos humanos que nela trabalham. O professor deve pesquisar e se atualizar a respeito das necessidades educacionais de seus alunos, a ponto que possa planejar suas aulas e desenvolver práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, de modo a atender a todos e a cada um valorizando o trabalho na diversidade entendida como um recurso e não como um obstáculo.

As práticas avaliativas não devem ter o objetivo de rotular os alunos, estigmatizando-os ou segregando-os, mas necessariamente devem ter o objetivo de sinalizar as mudanças que precisam ocorrer para que o processo de ensino-aprendizagem seja efetivamente concretizado. Estes temas devem ser discutidos nas Secretarias de Educação, nas escolas durante as reuniões e planejamentos, nas universidades, na comunidade e por toda população, pois trata-se de um assunto que envolve toda a

sociedade. Os currículos escolares devem ser adaptados de modo que atendam às necessidades de todos os alunos, provendo oportunidades que sejam apropriadas aos diversos tipos de habilidades, não o contrário como vem ocorrendo ao longo dos anos, quando os professores fazem o currículo e os alunos que devem se enquadrar nele.

O sucesso das escolas inclusivas depende muito do comprometimento de todos os envolvidos neste processo, principalmente dos professores, que são os que desempenham um papel diretamente com os alunos. Leite e Aranha (2005), afirmam que pensando em uma proposta de atuação a todos os alunos com qualidade, ou seja, num ensino pautado no atendimento à diversidade, a formação continuada pode constituir uma opção para que as mudanças qualitativas agregadas ao saber docente sejam refletidas no conhecimento dos alunos.

Dessa forma, pode-se perceber que a inclusão não é só uma meta a ser alcançada, mas uma jornada com um propósito. Durante o curso desta jornada, os professores vão construir e ampliar suas habilidades sobre as experiências que já possuem com o objetivo de alcançar todas as crianças e suas necessidades de aprendizagem. Porém, eles também têm o direito de esperar apoio e oportunidades para o seu desenvolvimento profissional neste caminho, da mesma maneira que os pais e mães têm o direito para esperar que suas crianças sejam ensinadas por professores cuja capacitação preparou-os para ensinar todas elas. Essa tarefa pode não ser tão difícil quanto possa parecer, pois grande parte dos professores já tem muito do conhecimento e das habilidades que eles precisam para ensinar de forma inclusiva. O que muitas vezes lhes falta é confiança em sua própria competência.

> Isso acontece, em parte, ao mito existente há muito tempo acerca da especialização das necessidades especiais que os fazem acreditar que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão.Alem disso, poucos professores tiveram a oportunidade de ensinar todas as crianças na sua comunidade local, porque alguns alunos foram enviados para escolas especiais ou para escolas independentes (MITTLER, 2003, p.184).

De acordo com Mittler (2003), esta atitude não justifica a falta de oportunidades de capacitação que a grande maioria dos professores vem vivenciando, mas representa uma base para futuras oportunidades de desenvolvimento profissional sobre os fundamentos que já existem. A criação de oportunidades para capacitação não significa influenciar o modo como os professores se sentem com relação à inclusão. Os professores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam a sua prática profissional cotidiana. É importante que a educação inclusiva não seja vista apenas como um modismo ou uma inovação que em pouco tempo cairá no desuso. Este processo de implantação é lento, porém extremamente importante para que se tenha uma sociedade igualitária nos direitos e no exercício da cidadania.

Papel dos professores frente à inclusão com aulas remotas em tempo de pandemia

A inclusão como já destacado está conquistando cada vez mais espaço nas instituições de ensino. Desta forma é fundamental compreender o papel dos professores frente a esse processo, visto que estes são os principais agentes de transformação da realidade vivenciada nas escolas pelos alunos que serão incluídos, pois a visão que o aluno terá da escola inclusiva de primeiro momento será a visão que o professor o apresentará (MORAES; LUIZ, 2016).

Embora não seja um processo novo, a inclusão ainda não é plenamente aceita por muitos professores, pois muitos profissionais se sentem despreparados para trabalhar com crianças que possuem deficiências integradas nas salas de aula regulares da rede de ensino. (CONCEIÇÃO; MORAES, 2017). Esse cenário se tornou ainda pior devido ao impacto que o estado de emergência global oriundo da pandemia de Covid-19 teve sobre todos, principalmente, na educação.

O estado de calamidade global, em decorrência do coronavírus, trouxe a lume a necessidade de investimento e remodelamento emergencial de sistemas e práticas educacionais para o fortalecimento dos direitos sociais, culturais e econômicos e para a redução das desigualdades educacionais historicamente acumuladas (SILVA; SOUZA, 2020).

Nesse sentindo, os sistemas educacionais têm recorrido a plataformas digitais on-line para tentar minimizar o impacto sofrido pela pandemia. Essa solução momentânea, no entanto, levanta alguns questionamentos referentes ao acesso desses alunos às ferramentas como por exemplo: a escola pública terá estrutura para suportar as aulas, atividades e demais trabalhos no espaço virtual? Os alunos possuem os recursos necessários para conseguirem participar dessas atividades? Que atitudes os sistemas educacionais tomaram para reverter o quadro negativo dos alunos que não possuem as ferramentas de acesso como um computador e internet banda larga? Os professores receberão treinamento específico para a instrumentalização da plataforma? Como ficam os alunos do AEE, que necessitam de um acompanhamento mais próximo com o professor?

González (2007) afirma que se houver preparação e competência do profissional para lidar de forma eficaz na preparação do projeto educativo, de realizar adaptações curriculares e de adequar-se às novas metodologias e tecnologias, o processo de ensino e aprendizagem chegará a todos os alunos com deficiência, sem dificuldades de assimilação e aplicabilidade do mesmo.

Desta forma, entendemos que se todos os aspectos para a inclusão forem devidamente atendidos – estrutura física, metodologias adequadas e as necessidades de cada aluno –, poderemos considerar que a inclusão educacional de fato estará sendo bem aplicada e que a escola estará cumprindo seu papel primordial de atender todos os seus alunos, não fazendo distinção entre os problemas que os mesmos apresentam (MAZZOTTA, 2003).

Torna-se necessário ao professor, atuante no processo educacional, refletir sobre sua formação, seu preparo para atuar nessa nova concepção de escola que está para todos. Do docente espera-se que desempenhe de forma adequada sua prática pedagógica e promova de fato uma educação de qualidade, considerando a heterogeneidade do grupo, visando o bem-estar e valorizando a aprendizagem individual de cada aluno que frequenta esse ambiente (FREITAS, 2001), e que, agora, está inserido em um totalmente novo, o virtual.

Tais reflexões, tornam fundamentais os processos de formação continuada dos docentes, acentuando o aspecto reflexivo e prático de uma tomada de consciência frente a novos desafios educacionais. Desafios esses que no momento aparecem como a inclusão digital, a atualização, adaptação e inclusão de novas práticas pedagógicas e pôr fim a sensibilidade de compreender cada estudante como um ser em desenvolvimento, e que, como tal, possui suas peculiaridades e especificidades.

Como podemos observar, o papel do professor é essencial para a aprendizagem dos alunos, no entanto, é fundamental que o professor possa se capacitar para trabalhar com seu público de maneira efetiva, visto que assim, a educação será de maior qualidade e os professores estarão aptos para exercer seu papel com competência.

Método

Inúmeras técnicas podem ser aplicadas para a obtenção de dados em uma pesquisa qualitativa. Para estabelecer quais utilizar é preciso considerar, por exemplo, o problema de pesquisa, os objetivos, os sujeitos que dela colaborarão e o local de onde ocorrerá o estudo.

Sabe-se que o questionário é um instrumento de critério quantitativo, desenvolvido cientificamente. Refere-se de uma técnica aplicada com frequência para obtenção de informações e pode abranger questões para atender a necessidades específicas de uma pesquisa e que, se utilizando criteriosamente, apresenta elevado grau de confiabilidade.

De acordo com Marconi e Lakatos (1999), o questionário tem o objetivo de coletar dados de um grupo correspondente. Composto por um conjunto de perguntas ordenadas conforme o critério pré-determinado e tem a vantagem de atender um determinado grupo de maneira simultânea.

A aplicação de questionários para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, parte do princípio da exploração inicial da investigação, levantando dados importantes para a sequência do trabalho e delimitação do espaço e sujeitos pesquisados.

Foram convidados a participarem do estudo, 8 professoras, que atuam com Atendimento Educacional Especializado (AEE), atuantes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Ourinhos/SP. Todas do sexo feminino, com idades entre 32 a 67 anos.

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário eletrônico, elaborado pela ferramenta Google Docs. O envio foi realizado por meio de mensagem *e-mail*s. O questionário gerou respostas de múltipla escolha e descritivas. Os nomes dos participantes foram referidos pela letra P, de professor, seguido de um número de referência pela ordem dos questionários respondidos, para que suas identidades não fossem reveladas.

Após sua aplicação, procedemos com o tratamento estatístico e seus resultados poderão ser conhecidos no capítulo a seguir.

Resultados

Ao considerarmos nosso objetivo de refletir sobre a visão dos professores de AEE sobre as aulas remotas para os alunos de inclusão frente a esse cenário atual de pandemia, em nosso questionário, organizamos uma sessão de perguntas sobre o perfil de cada professor.

A formação das 8 professoras era Pedagogia, e as especializações apenas duas foram citadas: Educação Especial e Tradutor Intérprete de Libras. O tempo de experiência de trabalho na docência nessa etapa de

educação declarado pelas docentes oscilou entre o mínimo de 2 anos e no máximo 9 anos. Os alunos com deficiência atendidos por essas professoras de AEE eram: Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Surdez, Autismo e Síndrome de Down.

Iniciamos o questionário com uma pergunta que apontava o Decreto 40.539/2020 sobre a medida que entrou em vigor a retomada das aulas remotas, 87% responderam que concordam com as aulas remotas, e 12,5% afirmaram que não concordam. Em face a essa afirmação, perguntamos às professoras respondentes: “Em relação às aulas remotas, a escola produziu algum material ou tutorial para orientá-lo na implantação do novo modelo de trabalho? ”. As respostas indicaram que 87,5% responderam que sim, e 12,5% que não receberam nenhuma orientação.

É fundamental que a escola ofereça subsídios para que a inclusão aconteça e atenda os alunos com qualidade, pautada em elementos legais, como LDB 9394/96 (BRASIL,1996) e Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Entretanto, conforme Alves (2009) relata, para uma educação inclusiva mais efetiva,

> O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula. [...] Alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. (ALVES, 2009, p.45,46).

Nesse sentido, o que se espera é que o corpo docente esteja preparado para o trabalho da inclusão educacional. Assim, pode ser “abandonada definitivamente as barreiras seletistas de aprendizagem” (SILVA, 2009, p.12) e que o meio social se adapte ao aluno incluído ao invés de buscar-se que o estudante se adapte à sociedade.

Nesse mesmo sentido, questionamos se o ambiente virtual disponibilizado possuía recursos de multimídia adequados para a

necessidade do trabalho, 62,5% das professoras alegaram que sim, e outras 37,5% que não.

A inserção de metodologias diferenciadas nas aulas é fundamental para despertar a aprendizagem e isso não se relaciona somente as práticas para alunos inclusivos, isso é necessário para todos os alunos, pois o conhecimento flui com mais naturalidade quando os alunos se interessam e se sentem mais motivados durante as aulas. Tal elemento corrobora com o promulgado pela LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, em que propaga que a Educação Inclusiva precisa elaborar "currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades" (BRASIL, 1996).

Perguntamos sobre a participação dos alunos de inclusão nessas aulas remotas, 62,5% responderam que sim, participam, e 37,5% que os alunos não participaram.

Ao comentar sobre as dificuldades dos alunos em lidar com as aulas remotas, perguntamos: " O aluno atendido por você tem condições de participar das aulas/interações sozinho e/ou sem o acompanhamento de um familiar ou responsável? ", a maioria com 87,5% disse que o aluno não tem condições, e apenas 12,5% que sim, o aluno tem condições sozinhas. Em continuação nesse seguimento, foi abordado sobre a colaboração da família na realização das atividades e trabalhos propostos, 75% responderam que tem o apoio da família, outros 25% disseram que não, isso vindo dificultar o trabalho do professor em realizar as atividades propostas em sala de aula. Se o aluno não tem condições sozinhas e não tem a ajuda familiar, como o professor conseguiria passar algum conteúdo ou ter alguma aprendizagem com esse aluno, uma vez que, sem a participação da família, o trabalho efetivo torna-se impraticável (MANTOAN et al, 2010).

> Atribui-se aos pais a responsabilidade pela formação da autoestima da pessoa com deficiência vinculando-se, portanto, a sua função quanto a formação emocional. Consequentemente os pais contribuem para a superação dos

> efeitos negativos da deficiência, favorecendo assim, a própria aceitação de sua condição (ROSS, 1998, p. 241)

A família necessita transmitir à criança força, superação, fortalecendo sua autoestima, deixando aquele estigma de "coitadinha", fazendo com que a mesma veja que possui capacidade.

Ao perguntar quantas horas por semana em média os professores conseguem uma interação/aula com o aluno, percebemos que a maioria com 75% consegue apenas de 1 a 2 horas/semanais, outros 12,5 de 3 a 4 horas/semanais, e 12%5 nenhum.

Ao comentar sobre as dificuldades em que possui durante a realização do atendimento escolar remoto, os comentários das participantes da pesquisa giram em torno dos seguintes argumentos:

> Preciso das atividades impressas para meu aluno (P1)
> Meu aluno não possui computador nem internet em casa (P2)
> Por ser surdos, necessito de uma boa qualidade de conexão de ambas partes, porém não é o que acontece. A tela fica travando a todo momento, com isso o aluno perde partes da interpretação, vindo a dificultar a comunicação entre o aluno surdo e o intérprete. Quando a conexão cai, o aluno fica sem o atendimento, sendo difícil o professor retornar o assunto para o aluno novamente (P3)
> Falta de aparelhos eletrônicos, como computador ou celular (P4)
> Interação com a Plataforma de Aprendizagem de forma pedagógica (P5)
> As intervenções pessoais (P6)
> Se concentrar nas atividades (P7)
> Na adaptação das atividades (P8)

Gonzáles (2007) afirma que se houver preparação e competência do profissional para lidar de forma eficaz na preparação do projeto educativo, de realizar adaptações curriculares e de adequar nova metodologia, o processo de ensino e de aprendizagem chegará a todos os alunos com deficiência sem dificuldade de assimilação e aplicabilidade do mesmo. Porém estamos falando de uma época em pandemia, na qual o cenário atual é árduo. Desta forma, entendemos que se todos os aspectos para a inclusão forem devidamente atendidos – estrutura física, metodologias

adequadas e as necessidades de cada aluno, poderemos considerar que a inclusão educacional de fato está sendo bem aplicada e que a escola está cumprindo seu papel primordial, que é de atender todos os alunos sem fazer distinção entre as dificuldades que os mesmos apresentam (MAZZOTTA, 2003).

Ao indagar se as aulas remotas vêm dificultando a aprendizagem no aluno, as professoras respondem:

> Sim, pois ele necessita de um atendimento com mais contato físico (P1)
> Sim, não possui autonomia para o estudo e a família não tem condições de ajudá-lo (P2)
> Sim, pois presencialmente fica mais fácil da comunicação acontecer sem interrompimento. Percebo que na forma remota o aluno surdo fica mais disperso, não aparentando ter muito interesse pelo conteúdo estudado (P3)
> Sim. Meu aluno necessita de rotina, no momento está complicado as regras da pandemia. Pois o mesmo necessita de intervenção constante nas atividades. Para amenizar o momento, o mesmo vem realizando as atividades propostas com auxílio de material concreto (P4)
> Sim, o aluno necessita da prática educacional e do contato com o ambiente e com o professor para que desenvolva na sua integralidade (P5)
> Sim, falta o contato direto (P6)
> Sim, a interação professora/aluna (P7)
> Sim, pois não tem como estar junto dando atenção e apoio necessário nas atividades (P8)

Sem dúvida, não podemos deixar de falar sobre essa questão de interação professor/aluno, é nela que a formação do cidadão se realiza, estabilizando a missão maior da educação. Sabemos que a situação de isolamento social é estressante para todos, inclusive para os alunos que têm alguma limitação. A inclusão questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da educação regular, mas também o próprio conceito de integração (MAZZOTA, 1996).

Sendo assim, podemos observar que existe uma certa dificuldade em lidar com o atendimento dos alunos da AEE durante as aulas remotas devido a situação de emergência que nos encontramos. Entretanto, se faz necessário neste momento, a colaboração, união e dedicação de todos os

familiares e/ou responsáveis para que estes alunos portadores de necessidades especiais sejam assistidos da maneira mais eficaz possível. E é notável que, seja por parte da família ou dos sistemas de ensino, todos estão se empenhando para que as barreiras, tão densas, sejam superadas.

Considerações finais

Sabemos que muitos são os desafios interpostos ao sistema ou rede públicas de ensino na implantação da política de inclusão escolar no Brasil, a qual assegura a matrícula do aluno com deficiência em sala de aula comum. Nessa esteira, está estabelecido, desde a Constituição Federal de 1988, como fator de equidade, que a esse alunado seja garantido AEE, e com o cenário atual, motivou a realização dessa pesquisa junto dessas professoras especialistas, atuantes em escolas públicas.

Desta forma, percebemos, é essencial que a escola, os alunos e os professores se adaptem a essa realidade, acolhendo bem esses alunos, preparando materiais adequados à aprendizagem e se aperfeiçoando para que a inclusão seja de fato significativa e promovedora de conhecimento e desenvolvimento para a vida do aluno incluso e não seja meramente mais uma forma de exclusão.

Outro aspecto importante é a parceria da família com o professor de AEE, para que as atividades propostas sejam devidamente colocadas à criança de acordo com suas possibilidades no intuito de que saiba realizá-las sentindo-se incluída, uma vez que esse caráter da inclusão.

Percebemos que a visão das professoras especialistas sobre as aulas remotas em tempo de pandemia para alunos de inclusão ainda é falha. As professoras apresentaram a falta de recursos e materiais pedagógicos adequados ao trabalho e apoio da família.

Mesmo assim, acreditamos que a escola regular deve buscar receber e atender com qualidade todos os alunos, independente das características que possam apresentar. Ela é o espaço educacional que deve ser usufruído por todos. Os alunos não devem ser deixados de fora da escola e mais do que isso, não devem mais ser segregados em espaços escolares

diferenciados ou mesmo excluídos dentro da classe comum ou remotamente. O princípio fundamental desta política é de que o sistema regular deve atender a diversidade do alunado, isto é, todos os que se encontram excluídos, frequentadores da escola, mesmo que virtualmente.

Referências

AMBROSETTI, N. B. O "eu" e o "nós": trabalhando com a diversidade em sala de aula. *In:* ANDRÉ, M. **Pedagogia das diferenças na sala de Aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BRASIL. **Carta para o Terceiro Milênio**, 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf. Acesso em: 15/08/2020.

______, **Constituição Federal**. Artigo 205, 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 23/08/2020.

______, **Declaração dos Direitos de Todos 1990**. Disponível em: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 21/07/2020.

______, **Parâmetros Curricular Nacional (PCN's)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 12/07/2020.

______, **Conselho Nacional de Educação.** Parecer nº 017/2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 23/08/2020.

CONCEIÇÃO OLIVEIRA, É. F.; MORAES, J. C. P. O processo de inclusão de alunos com deficiência no interior de São Paulo: entre professores de Educação Física e polivalentes. **Boletim Técnico do Senac**, v. 43, n. 2, 2017.

ENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. *In:* RODRIGUES, D. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

FERNANDES, P. Políticas de educação especial em Portugal: uma análise a partir de um quadro de referência europeu. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 35, n. 2,, 2013.

GONZÁLES, E. **Necessidades educacionais específicas:** intervenção psicoeducacional. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. Edições Loyola, 1996.

FUMEGALLI, R. C. Á. **Inclusão escolar:** O desafio de uma educação para todos? Rio grande do Sul: Unijuí, 2012.

LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n° 9.394, de 1996.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva:** contextos sociais: Porto Alegre: Artmed, 2003

MANTOAN, M. **Caminhos pedagógicos da inclusão**. Brasília: Dina livro, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

MAZZOTTA, M. J. Identidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da política educacional brasileira. **Movimento – revista de educação**, n.07, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 1997.

OLIVEIRA, F. M. G. S. **As salas de recurso como apoio pedagógico especializado à educação escolar do deficiente mental.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação – UFMS, 2004.

ROSS, P. R. Pressupostos da integração:Integração frente à realidade educacional. **Anais do III Congresso Ibero-Americano de Educação Especial,** volume 3. Foz do Iguaçu: Qualidade, 1998.

SACRISTÁN, G.; GÓMEZ, P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SILVA, D. S. V.; SOUSA, F. C. Direito à educação igualitária em tempos de pandemia: desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. **Revista Jurídica Luso-Brasileira**, Lisboa, v. 4, n. 6, 2020.

11

A oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em tempos de isolamento social: atuação docente nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública estadual paulista

Rubia Carla Donda da Silva
Aletéia Cristina Bergamin
Viviani Fernanda Hojas

Introdução

Por força do Decreto Estadual nº 64.864, de 16 de março de 2020, o qual dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pela COVID-19 (Novo Coronavírus), os Secretários de Estado foram encarregados de implementar a prestação de jornada laboral mediante teletrabalho nas respectivas secretarias estaduais paulistas (SÃO PAULO, 2020a). Neste contexto, no período de 16 a 23 de março de 2020, houve a adoção gradual da referida medida no âmbito da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.

Considerando o disposto no Decreto supracitado, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Rossieli Soares da Silva, por meio da Resolução SE nº 25, de 17 de março de 2020, resolveu autorizar, a partir daquela data, sob a condição de requerimento, por meio eletrônico, apresentando documentos comprobatórios de sua condição ou autodeclaração de sua condição:

> [...] a jornada laboral mediante teletrabalho (home office), aos servidores da Educação em atuação nas unidades escolares, diretorias de ensino e órgãos centrais que se enquadram nas seguintes classificações:
> I - idosos na acepção legal do termo, por contarem com idade igual ou superior a 60 (sessenta anos);
> II - gestantes;
> III - portadores de doenças respiratórias crônicas, cardiopatias, diabetes não controlada, hipertensão, pessoas em tratamento oncológico, lúpus e HIV. (SÃO PAULO, 2020b, p. 1).

Todavia, a medida de quarentena estabelecida posteriormente, por meio do Decreto Estadual nº 64.881, de 22 de março de 2020, desencadeou novas regulamentações e ações no âmbito da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), as quais tiveram a finalidade de alterar o calendário escolar e determinar a oferta do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Neste sentido, primeiramente, houve a imposição do gozo antecipado de férias aos docentes, com a alteração da Resolução SE nº 65, de 9 de dezembro de 2019 que "Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano letivo de 2020", por intermédio da Resolução Seduc nº 28, de 19 de março de 2020. Conforme a nova Resolução:

> Artigo 5º - Os dispositivos da Resolução SE 65/2019 passam a vigorar com a seguinte redação:
> I - Inciso V, do artigo 2º: "V- férias docentes: de 2 a 16 de janeiro e **de 06 a 20 de abril**;"(NR)
> II - Inciso VI, do artigo 2º: "recesso escolar: de 17 a 26 de janeiro; **de 23 a 27 de março; de 30 de março a 03 de abril**; e após o encerramento do ano letivo;" (NR) (SÃO PAULO, 2020e, p. 1, grifos nosso).

Finalizados os períodos de recesso escolar e de férias, a atuação docente em regime de teletrabalho, no âmbito da Secretaria da Educação, foi ratificada pela Resolução Seduc nº 44, de 20 de abril de 2020, a qual determinou que as atividades escolares não presenciais deveriam perdurar enquanto as medidas de isolamento social se mantivessem para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e conferiu aos professores as

seguintes atribuições: 1) continuar realizando as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs, semanalmente, a distância, de acordo com a sua carga horária; 2) planejar e realizar as atividades escolares não presenciais correspondentes ao número de aulas semanais da carga horário, a serem contabilizadas na carga anual da escola e, 3) "[...] atuar para alcançar a todos os alunos e famílias, para que participem das atividades estipuladas pela Seduc e pela escola, além de apoiar a realização dessas atividades." (SÃO PAULO, 2020f, p. 1).

Por conseguinte, também foram estabelecidas as normativas referentes ao "[...] registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo" (SÃO PAULO, 2020g, p. 1), visto que a Deliberação CEE nº 177, de 18 de março de 2020, preconiza a adoção de "[...] providências que minimizem as perdas dos alunos com a suspensão de atividades nos prédios escolares" e a adequação dos calendários escolares sem a "[...] redução das oitocentas horas de atividade escolar obrigatória, conforme previsto no § 2º, do art. 23" da Lei nº 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)." (SÃO PAULO, 2020d, p. 1)

Em relação aos registros, ficou estabelecido no "Documento Orientador Atividades escolares não presenciais", expedido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que:

> Durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID-19 (Novo Coronavírus), **as instituições de ensino deverão registrar de forma pormenorizada e arquivar as comprovações que demonstram as atividades escolares realizadas fora da escola**, a fim de que possam ser autorizadas a compor a carga horária de atividade escolar obrigatória. (SÃO PAULO, 2020h, p. 5-6, grifo nosso).

Isso posto, o quadro-síntese a seguir apresenta as normas relativas ao registro do cumprimento da carga horária dos estudantes e professores, a ser monitorado pelas equipes gestoras das respectivas Unidades Escolares (UEs).

Quadro 1 - Controle de carga horária dos professores e estudantes

CONTROLE DE CARGA HORÁRIA	
DOS ESTUDANTES	**DOS PROFESSORES**
● O principal meio de controle da participação dos estudantes se dará por meio das entregas de atividades pelos estudantes. ● Será essencial por parte dos professores o registro da realização dessas atividades no Diário de Classe - preferencialmente no formato digital, mas caso não seja possível, no formato físico. ● Caso haja estudantes que não consigam realizar as atividades não presenciais, estes deverão realizar atividades adicionais, aulas de recuperação e reforço e realizar avaliações a serem contabilizadas em suas notas no retorno das atividades presenciais.	● Durante o período de teletrabalho, o controle de frequência dos docentes ocorrerá por meio das entregas de roteiros de atividades previstas nos planos de aula, considerando a sequência pedagógica das atividades.

Fonte: Elaboração própria.

Cabe salientar que, em razão das medidas de isolamento social e, portanto, de restrição do contato físico, o desenvolvimento de atividades escolares de forma não presencial desencadeou a necessidade de canais de comunicação que permitissem outro tipo de contato entre professores e estudantes e viabilizassem o envio de orientações e roteiros de estudos, bem como encaminhamentos e devolutivas referentes às atividades propostas, uma vez que a validação das atividades escolares não presenciais realiza-se pela comprovação baseada em evidências.

A criação do Programa "Centro de Mídias da Educação de São Paulo" (CMSP) foi a principal iniciativa realizada pela Secretaria Estadual de Educação para apoiar a aprendizagem dos estudantes e a formação de professores frente a necessidade de providências para a efetivação do Ensino Remoto Emergencial (ERE)[1]. Para inaugurá-lo e disponibilizar os conteúdos em um curto espaço de tempo, a Seduc estabeleceu parcerias[2]

---

[1] Cabe observar que, como enfatizado pelo Conselho Estadual da Educação por meio da Deliberação CEE nº 177, de 18 de março de 2020, o artigo 32 § 4º da Lei nº 9.394/1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), preconiza que "O ensino fundamental será presencial, **sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem** ou **em situações emergenciais**" (BRASIL, 1966; SÃO PAULO, 2020d, grifo nosso).

[2] Parceiros: *Amazon Web Services (AWS)*, Associação Parceiros da Educação, Centro de Mídias do Amazonas – Secretaria da Educação do Estado do Amazonas, Claro, *Dragon Learn*, Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP), Fundação Carlos Alberto Vanzolini, Fundação Lemann, Fundação Padre Anchieta – TV Cultura, Fundação Roberto Marinho, IP.TV, *Matific*, Oi, Secretaria Municipal da Educação de São Paulo, *Stoodi*,

com órgãos e entidades da Administração Pública, assim como com pessoas jurídicas de direito público ou privado.

Assim, o CMSP foi instituído pelo Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020, com o objetivo de assegurar a educação complementar mediada por tecnologia a partir da criação, desenvolvimento e transmissão de conteúdos educacionais para alunos da rede pública de ensino na forma de conteúdo audiovisual, e entre as principais ações, ocupando-se da: “I - exibição de videoaulas síncronas, preferencialmente com interatividade em tempo real;” e “IV - realização de cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores e profissionais da educação”. (SÃO PAULO, 2020i, p. 1).

Cabe destacar que, para abranger todas as etapas e modalidades da Educação Básica, foram desenvolvidos dois aplicativos do CMSP, um deles, voltado para os anos finais de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, inclui os canais da gestão, formação continuada, formação de professores, treinamento, 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, EJA - Ensino Fundamental e EJA - Ensino Médio. O outro, tendo como foco a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, engloba os canais da gestão, formação continuada, formação de professores, treinamento, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano Ensino Fundamental e creche e pré-escola.

Ademais, diversas plataformas digitais foram disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação para serem utilizadas pelos estudantes e profissionais da rede estadual de São Paulo. As licenças para o uso foram obtidas por meio de editais de chamamento público[3] voltados para empresas de tecnologia e de educação, objetivando doações de aplicativos

---

Tim, Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e Vivo. Fonte: Guia de utilização do CMSP e Guia de Utilização do CMSP EI+AI, disponíveis em:

https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/materiais-de-orientacao/

[3] Os chamamentos públicos podem ser consultados em: http://www.imprensaoficial.com.br/ENegocios/ResultadoBuscaENegocios_14_2.aspx#24/08/2020 ou https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=%2f2020%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fmarco%2f26%2fpag_0031_bd59716c3473f2708de0e0394e74f6a0.pdf&pagina=31&data=26/03/2020&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=100031

e plataformas digitais, equipamentos e serviços, capazes de propiciar, sem ônus para o Estado, o suporte às atividades das unidades escolares de maneira remota.

Em atendimento ao chamamento público, foram obtidas doações de plataformas digitais voltadas para o Ensino Fundamental, tais como: *Dragon Learn*, *Matific*, *Mangahigh* e *Escola Mais* e também para o Ensino Médio, a saber: *Stoodi*, *Descomplica* e *Explicaê*, as quais foram disponibilizadas com acesso gratuito e utilização facultativa pelos professores e seus respectivos alunos. Além disso, as contas institucionais da *Microsoft* e *Google* que são oferecidas aos profissionais da educação foram potencializadas, dando aos professores e gestores, a possibilidade de utilizarem ferramentas como *Google Meet*, *Google Forms*, *Google Classroom*, *Microsoft Teams* e *Microsoft Forms* para agendamento de chamadas de vídeo e reuniões formativas; disponibilização de atividades, questionários e conteúdos no formato digital; sistematização dos contatos entre si, com alunos e familiares; e registro das ações realizadas em cumprimento de teletrabalho.

Com vistas à facilitação do acesso ao conteúdo mediado por ensino remoto, o "Documento Orientador Atividades escolares não presenciais" sugeriu a distribuição de materiais impressos, incluindo livros, fascículos e materiais paradidáticos produzidos pela própria Seduc[4], bem como livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), a ser agendada e efetuada pelas Unidades Escolares (UEs), a partir da observância rigorosa aos protocolos de segurança contra riscos de contaminação pela Covid-19.

---

[4] Os materiais produzidos pela Seduc têm por finalidade apoiar o desenvolvimento do "Currículo Paulista" e abrangem todas as etapas e modalidades da Educação Básica, integrando "Programa Ler e Escrever e Emai" para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), "São Paulo Faz Escola" para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) , "EJA Mundo do Trabalho", destinado a Educação de Jovens e Adultos e Fascículos do "Programa Aprender Sempre", proposto para a recuperação e aprofundamento curricular nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Disponíveis em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino- materiais-de-fundamental/apoio/ e https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/aprender-sempre-ef/. Ademais, para a instrumentalização dos familiares e responsáveis durante o desenvolvimento das atividades escolares não presenciais foi produzido e distribuído um documento contendo "Orientações às famílias dos estudantes das redes estadual e municipais de São Paulo", disponível em: https://drive.google.com/file/d/122O1H_NltsweBUm7xVXL-SEcRRJIRhko/view?usp=sharing

O envolvimento dos professores com a apropriação e uso dos suprimentos disponíveis, antes inatingíveis ou inacessíveis, e a submissão deles ao papel de monitores e facilitadores da aprendizagem, desencadeia um processo de desgaste da intelectualidade (a formação científico-cultural e teórico-prática) e da ética (a vontade, o querer, a tomada de decisão, o agir), que segundo Nörnberg (2020, p. 2), são as duas dimensões

> [...] afirmadas como constitutivas da docência, pois oferecem elementos e sustentação para conhecer e pensar sobre a natureza dos processos de educação e escolarização, a complexidade das dinâmicas educativas e as exigências demandadas pelos diferentes sujeitos envolvidos nos processos de escolarização básica e formação acadêmico-profissional (crianças, jovens, famílias, gestores públicos, colegas de profissão, comunidade local, sociedade civil).

Ademais, não podemos deixar de anunciar o processo de precarização do trabalho docente, acarretado pela exigência de professores e estudantes contarem com equipamentos próprios para dar funcionalidade às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e, portanto, a efetivação do ERE. Entre os equipamentos, podemos citar computadores, televisores, *smartphones*, *tablets*, *internet* e linha telefônica.

Mais do que isso, faz-se necessário um ambiente propício ao estudo, composto por mobiliário, ventilação e iluminação adequados, além de silêncio. E, especialmente no caso dos estudantes da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contar com tutoria de um responsável – mãe, pai, avós, irmãos mais velhos, tios, padrinhos, babá –, capaz de auxiliá-los no recebimento, realização e envio das atividades *on-line* ou *off-line*.

Apartadas de tais reflexões, as equipes gestoras da Seduc, das Diretorias Regionais de Ensino do estado de São Paulo (DEs) e das Unidades Escolares (UEs), foram conduzidas à preparação para a concretização da proposta de Ensino Emergencial Remoto (ERE), que

envolveu duas frentes de replanejamento, ocorridas entre os dias entre os dias 22 e 24 de abril de 2020, sendo elas:

1) Seduc: instrumentalização docente para a instalação e uso dos aplicativos do CMSP, assim como o replanejamento pedagógico via Aplicativo, com foco no desenvolvimento de estratégias para busca ativa e efetivação do contato virtual com os estudantes, modelizações e referentes à elaboração e formatação de roteiros de estudos para o período de ERE, e discussões iniciais acerca da avaliação e atribuição de notas, controle de frequência, apoio e acompanhamento das atividades não presenciais e alterações de calendário.
2) DEs e UEs: fomento da criação e alimentação de perfis das UEs em redes sociais, para divulgação massiva de informações acerca da retomada do ano letivo, instalação dos Aplicativos do CMSP (App Centro de Mídias SP e App Centro de Mídias SP Educação Infantil e Anos Iniciais), sintonização dos canais de TV aberta, estudo de protocolos para recebimento, organização e distribuição de kits de materiais impressos, lançamento de enquetes para verificação dos recursos que os estudantes dispunham para participar efetivamente do ERE e distribuição de kits de materiais impressos.

Num curto espaço de tempo, uma quantidade expressiva de providências e uma nova lógica de planejamento e atribuições pautada nas TDICs foi exigida dos professores e gestores escolares. Independentemente dos inúmeros entraves, as aulas foram retomadas em 27 de abril, de forma remota, sem com que houvesse a possibilidade de processarem todas as exigências e mudanças.

Nesse ínterim, as UEs já estavam expostas nas redes sociais, os conteúdos do CMSP já estavam sendo transmitidos e as propagandas na TV e coletivas de imprensa com anúncios do governador do estado de São Paulo sobre a retomada das aulas com o ensino remoto, eram recorrentes na mídia. Como consequência, os profissionais das escolas se viram obrigados a "trocar os pneus com o carro andando", ou seja, resolver os problemas decorrentes da nova situação quando as atividades escolares não presenciais já estavam em andamento.

A trajetória narrada até aqui, é comum as 91 diretorias regionais de ensino, 5,3 mil escolas, 220 mil professores, aproximadamente 4,3

milhões de alunos e cerca de 65 mil servidores que atuam em funções administrativas ou técnicas nas unidades escolares e nos órgãos centrais da Educação, vinculados à Seduc de São Paulo. Entretanto, em razão da atuação profissional de duas autoras do presente texto se dar no âmbito da Diretoria Regional de Ensino de Bauru, nas próximas seções, nos reportaremos especificamente às demandas do Ensino Remoto Emergencial (ERE) oriundas deste contexto.

Entre o decreto e o concreto: condições objetivas para o trabalho docente em tempos de COVID-19

Situada no centro-oeste paulista, a Diretoria Regional de Ensino de Bauru tem sob sua jurisdição, dezesseis municípios e é responsável pela articulação das informações com as unidades escolares da rede estadual, bem como das escolas municipais e particulares que atendem todas as etapas e modalidades da Educação Básica, incluindo anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial, EJA e Educação Profissional.

As escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foco do presente estudo, são coordenadas por de 3 Professores Coordenadores do Núcleo Pedagógico (PCNPs) e uma supervisora de ensino, sendo responsáveis pelas ações de formação docente para os professores deste segmento. Além disso, cada uma das UEs recebe o acompanhamento de um supervisor de ensino e também de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, os quais são responsáveis pela gestão da escola.

Com o distanciamento social para prevenção do contágio pela Covid-19 e com a retomada das atividades escolares em caráter remoto, estabelecidos na legislação estadual mencionada anteriormente, cada uma das UEs foi levada a buscar canais de comunicação mais efetivos com sua comunidade.

Por recomendação do "Documento Orientador Atividades escolares não presenciais", uma das primeiras iniciativas tomadas pelas UEs foi

lançar uma enquete para investigar quais recursos e canais de comunicação os familiares dos estudantes dos anos iniciais possuíam para viabilizar o desenvolvimento das atividades não presenciais.

As respostas recolhidas por meio formulários digitais, telefonemas, ou *in box*, pelas redes sociais, evidenciaram que a grande parte das famílias possuía aparelho celular (*smartphone*), televisores e computadores, *notebooks* ou *tablets*. Revelaram também maior familiarização com o uso do *WhatsApp* e que uma porcentagem considerável de famílias não conta com o acesso a canais abertos de TV, seus pacotes de *internet* são de baixa velocidade e equipamentos como computadores, *notebooks* ou *tablets* são compartilhados entre os moradores da casa. Ademais, há poucas famílias que possuem impressoras ou recursos para impressão de materiais.

No mesmo intervalo de tempo, os professores foram desafiados a reunir-se remotamente com seus pares, com a finalidade de traçar um plano de ação baseado na elaboração de roteiros de estudos capazes de contemplar o Currículo Paulista, os materiais didáticos disponíveis, o Plano de Ensino elaborado para suas respectivas turmas/ano do segmento, sem perder de vista a necessidade de atender exigências como: 1. Identificação, 2. Temporalidade, 3. Objetivos de aprendizagem, 4. Como a aula será realizada (atividades e recursos), 5. Acompanhamento e avaliação da aprendizagem, conforme disposto no documento "Sugestão de roteiro de estudos ou plano de aula", (SÃO PAULO, 2020l), expedido para subsidiar exigências do Comunicado da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH), Coordenadoria Pedagógica (Coped) e Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" (Efape), o qual trata de "Orientações sobre papéis, rotinas e registros durante as atividades escolares não presenciais" inclusive para fins comprovação do cumprimento da carga horária do professor e efetuação do pagamento. (SÃO PAULO, 2020k).

A respeito da temporalidade, é importante ressaltar que os documentos supracitados ressaltam que as atividades previstas nos "[...]

roteiros de estudos ou planos de aula devem corresponder ao número de aulas de cada componente curricular para cada segmento de ensino e modalidade." (SÃO PAULO, 2020l). Nesse sentido, a única semelhança entre o ERE e a Educação a Distância (EaD) – modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem decorre da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2017), está na utilização das TDICs.

No ERE, conservam-se os mesmos princípios da educação presencial, algo que mereceria ser questionado, tendo em vista que, especialmente os estudantes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, manifestam a necessidade de acompanhamento dos pais e/ou responsáveis, a quem são atribuídas responsabilidades relativas ao processo de escolarização, além daquelas relativas a trabalhos domésticos, manutenção dos empregos e inúmeras preocupações reservadas a vida adulta, inclusive com o desemprego, a doença e o luto desencadeados pela desigualdade social e acentuados no contexto da pandemia.

A despeito dessas questões, para as quais os professores não se valem de meios de negligenciar, foi estabelecida a tais profissionais a tarefa de:

> 1. Escolher dentre os recursos disponíveis quais utilizar para estabelecer a mediação da aprendizagem com os estudantes, de forma síncrona (simultaneamente, como em um chat), e/ou de maneira assíncrona (cada um em seu momento, como em um fórum).
> 2. Organizar e distribuir roteiros de atividades para nortear os estudos dos estudantes, por meios virtuais (*e-mail, chat, WhatsApp*, por exemplo) ou físicos.
> 3. Registrar quais foram as atividades não presenciais propostas [...] por meio de planilha de registro, contendo período, data de realização e data de entrega. (SÃO PAULO, 2020m, p. 5).
>
> [...]
>
> - verificar a realização das atividades;
> - buscar proativamente o contato com os estudantes para orientá-los, motivá-los e apoiá-los em seus estudos;
> - reenviar as atividades mais de uma vez, para alcançar todos os estudantes, e incentivá-los a fazê-las;

> - acompanhar a evolução da aprendizagem dos estudantes e fazer intervenções sempre que necessário;
> - oferecer aos estudantes devolutivas (*feedback*) sobre as atividades realizadas, visando apoiá-los no processo de aprendizagem. (SÃO PAULO, 2020m, p. 8).

Ainda na configuração remota, outras ações foram se adequando e os Conselhos de Classe, as Reuniões de Pais, as reuniões das equipes gestoras com os respectivos supervisores e PCNPs de cada UE passaram a acontecer por meio de aplicativos como *Google Meet, Zoom, Microsoft Teams e WhatsApp*.

Contando com o apoio de gestores e Agentes de Organização Escolar (AOEs)[5], que tiveram a prestação de jornada laboral presencial mantida, embora escalonada e com horário reduzido, os professores tiveram acesso a lista de contatos dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes e providenciaram a criação de grupos de *WhatsApp* para atendimento, acompanhamento, orientação, envio de atividades, *links*, *feedbacks*, roteiros de estudos e comunicados para os pais e estudantes. E é por meio do *WhatsApp*, em que não há patrocínio de *internet* e horários de trabalho respeitados, que uma parcela massiva de estudantes e familiares têm sido atendidos remotamente.

Semanalmente, os professores se organizam para planejar e produzir atividades autoexplicativas; selecionar habilidades a serem trabalhadas; compor roteiros de estudos; acompanhar as aulas dos aplicativos; conduzir o envio, recebimento, devolutivas e registro de atividades recebidas; preencher diário de classe considerando a frequência, o conteúdo programático desenvolvido e o processo avaliativo; e participar das Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPCs.

Em decorrência das atribuições explicitadas, o quadro-síntese apresentado na sequência tem a intenção de elucidar, abreviadamente, as estratégias predominantes adotadas pelos professores, em conjunto com

---

[5] O Agente de Organização Escolar (AOE) é responsável por dar suporte às ações da secretaria da escola e atender a comunidade escolar, de acordo com as necessidades de sua unidade de ensino. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=2876

suas respectivas UEs, para a efetivação do ERE nos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito da Diretoria Regional de Ensino de Bauru:

Quadro 2 - Estratégias para a efetivação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nos anos iniciais do Ensino Fundamental - Diretoria Regional de Ensino de Bauru

Mediação de Aprendizagem com estudantes de forma síncrona	**Mediação de Aprendizagem com estudantes de forma assíncrona**
• Chamadas de vídeo via *WhatsApp* para aplicação de sondagens das hipóteses de escrita nas turmas de alfabetização ou para explicações das atividades. • Aulas síncronas por meio das plataformas *Google Meet, Zoom* ou *Microsoft Teams,* geralmente uma vez por semana. • Roteiro de Estudos Diários, encaminhados para os grupos de *WhatsApp* com apoio de gravações de áudios e/ou vídeos explicativos e acompanhamento do desenvolvimento com interações simultâneas por mensagens de textos, fotografias e áudios.	• Fichas semanais de autoavaliação, encaminhadas pelo *WhatsApp* das turmas, no formato digital, via *link google forms*. • Distribuição de coletânea de atividades impressas contemplando os diferentes componentes curriculares. • Elaboração das atividades na versão de *Anexos* dos Roteiros de Estudos semanais, os quais são publicados em PDF e disponibilizados via *WhatsApp* e *Facebook* da Escola. • Elaboração das atividades na versão digital, para serem respondidas a partir do acesso aos *links* do *Google Forms* ou *Microsoft Forms,* os quais são encaminhados via *WhatsApp*. • Produção de áudios e vídeos com diferentes finalidades (comandas das atividades, leituras, aulas, etc), disponibilizados via *WhatsApp*. • Criação de canal no *YouTube*. • Utilização do *Google Classroom* para interação por mensagem de texto, atribuição de tarefas e submissão de roteiros de estudos e avaliações. • Entrega de roteiros de estudos impressos nas UEs, com devolução agendada (semanalmente, quinzenalmente ou mensal).

Fonte: Elaboração própria.

Em relação às ATPCs, desde a retomada das atividades escolares de forma remota, a Seduc reestruturou a oferta, determinando ciclos de três semanas e alternando em cada uma, quantas e quais seriam as ATPCs pelas UEs, DEs e pela Efape. Seguindo a referida lógica, a cada três semanas, um novo ciclo de formações é iniciado seguindo o mesmo sequenciamento de semanas.

As ATPCs da Efape são transmitidas pelo canal Formação de Professores, nos aplicativos do CMSP toda sexta-feira pela manhã, e ao longo do dia são disponibilizados dois horários de reprise.

A Diretoria de Ensino de Bauru, considerando que cada servidor tem uma conta de *e-mail* institucional da *Microsoft*, optou pelo aplicativo *Microsoft Teams* até meados do mês de agosto para realização das ATPCs. Posteriormente, providenciou um Canal no *YouTube*, para transmissão das formações docentes por meio de *Lives*. São oferecidos 4 horários semanais, ao vivo, sendo um para os professores indígenas e três para os professores das escolas regulares. Além das ATPCs, a equipe de formadores dos anos iniciais realiza encontros virtuais semanais com os professores coordenadores, com a finalidade de dar continuidade ao plano de trabalho do ano letivo de 2020 e subsidiar o trabalho destes profissionais no ERE.

Quanto às ATPCs das UEs, cada uma delas tem a autonomia de optar pela ferramenta que melhor atenda às suas necessidades, sendo que algumas utilizam *Microsoft Teams*, outras o *Google Meet*, o *Zoom* e também o *WhatsApp*, sendo oportuno observar que nenhuma das plataformas conta com possibilidade de *internet* patrocinada.

Além das ATPCs que integram a jornada de trabalho oficial dos professores, a Efape também passou a disponibilizar ações de formação complementares pelo Canal Formação Continuada, nos aplicativos do CMSP, sem desconto da *internet* do pacote de dados móveis do docente, e pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem AVA-Efape, em formato de cursos com certificação.

Vale observar também que, por força da Resolução SE-52, de 29 de maio de 2020, que “Dispõe sobre formação em serviço dos docentes e dá providências correlatas”, no período de 1 a 5 de junho de 2020, os docentes da rede estadual de ensino foram convocados para participar de Ações de Formação e Reuniões em Serviço, voltadas às atividades de aprofundamento de conhecimentos e à melhoria da prática docente durante o período de ERE.

Em regime de teletrabalho, as referidas ações de formação foram mediadas com uso dos aplicativos do CMSP, abarcando a carga horária de 25 horas, acrescidas das aulas de trabalho pedagógico coletivo e das aulas de trabalho pedagógico em local de livre escolha, sendo que em caso de não participação o docente deveria apresentar justificativa expressa à unidade escolar. (SÃO PAULO, 2020j).

Nos cabe destacar que para que se cumprisse todas as disposições apresentadas acima, o "Comunicado Externo SAGESP/SAINTER/COPED/CGRH nº 87/2020: Registro de Frequência Docente", advertiu:

> D – Na hipótese de não entrega das atividades, não acompanhamento dos estudantes e da participação no ATPC, acarretará em ausência legal (falta-aula ou falta-dia), conforme determina o artigo 6º do Decreto nº 39.931, de 30 de janeiro de 1995.
> E – O docente, que não possua meios tecnológicos, poderá realizar suas atividades presencialmente na unidade escolar, com a utilização da Sala de Informática, ou solicitar o empréstimo de materiais, como notebooks disponíveis na unidade escolar ou Diretoria de Ensino, para realização de suas atividades. (SÃO PAULO, 2020n, p. 1).

Diante do exposto, é possível afirmar, fazendo uso das palavras de Scoz e Melchioretto (2020, p. 199), que "[...] a escola precisou, sem "tempo" adequar-se ao "novo tempo" [...]. Uma mudança drástica de metodologia, práticas, costumes e espaços diante do novo cenário".

Entre limites e possibilidades: o isolamento, a reinvenção da prática docente e os entraves recorrentes

A transmissão das aulas ao vivo pelo aplicativo do CMSP Educação Infantil e Anos Iniciais, TV aberta ou *YouTube*, ocorre de segunda a sexta-feira, das 7 horas e 30 minutos às 17 horas, respeitando uma programação rigorosa composta por três disciplinas diárias, com duração de 25 minutos

para cada uma, que somados aos 5 minutos de intervalo, resultam em 90 minutos de aulas por ano do segmento.

A problemática que se estabelece nesse contexto se deve ao fato de que, até o presente momento[6], as aulas transmitidas ao vivo não são reprisadas em horários distintos no aplicativo do CMSP e na TV Aberta. Contudo, uma parcela considerável de alunos não pode acompanhá-las de maneira síncrona pelo App do CMSP, cujos dados móveis são patrocinados, porque seus pais (proprietários e usuários dos *smartphones*) estão em jornada integral de trabalho.

Ademais, muitas famílias não possuem TV Aberta e o Canal Univesp ou Canal Educação, pelos quais são feitas as transmissões das aulas, não estão disponíveis para o acesso em pacotes de canais de TV adquiridos por assinatura. Por esse motivo, muitos docentes têm encontrado resistência por parte dos alunos e familiares em cumprir com o acompanhamento das aulas do CMSP, as quais integram a composição dos roteiros de estudos semanais e o cumprimento da carga horária de atividades escolares não presenciais.

Para resolver tal questão, muitos professores têm assistido às aulas pelo pelo *Youtube* - Canal Centro de Mídias SP e encaminhado os *links* para os grupos de *WhatsApp* das suas respectivas turmas, procurando dar-lhes a opção de adequar o acompanhamento das aulas à rotina de horários da casa. Todavia, o acesso às aulas pelo *YouTube*, não conta com patrocínio de *internet*.

Vê-se assim, que apesar de a Seduc investir e apostar em parcerias e doações, vislumbrando o uso de TDICs, e inclusive integrar o *google classromm* e um *chat* da turma no aplicativo do CMSP, para minimizar os custos com *internet*, prevalece a utilização do *WhatsApp* e do *YouTube* para a efetivação do ERE, embora isto signifique um custo a mais para os

[6] O presente texto foi produzido antes do encerramento do período de aulas com o Ensino Emergencial Remoto (ERE). A última consulta ao Aplicativo do Centro de Mídias SP, em 07/09/2020, apontou a inserção de novas funcionalidades, entre as quais, a disponibilização de um repositório de vídeos e materiais das aulas transmitidas ao vivo para serem consultados pelos docentes e estudantes. Todavia, as buscas feitas até a presente indicaram que o conteúdo ainda está indisponível.

pais e/ou responsáveis pelos estudantes e a falta de acesso por aqueles que não conseguem se adequar.

Um outro entrave enfrentado semanalmente pelos professores, decorre do fato de que as ATPCs da Efape e da DE, coincidem com a transmissão das aulas do CMSP, impondo a esses profissionais a realização de tarefas concomitantes ou a retomada das aulas do CMSP, em horário distinto, pelo *YouTube*.

Embora o “Documento Orientador Atividades escolares não presenciais” tenha fomentado a distribuição de materiais físicos, incluindo livros, fascículos e materiais paradidáticos produzidos pela própria Seduc, bem como livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e a impressão de materiais elaborados e/ou sugeridos pelos docentes, as equipes gestoras de algumas UEs não autorizaram a distribuição integral de livros e novas remessas de impressões, alegando falta de recursos financeiros, danificação e sumiço de materiais e riscos de contágio durante a entrega. Ademais, algumas turmas de estudantes não foram contempladas com o recebimento de livros do PNLD devido o número insuficiente, sendo que até o presente momento, não houve reposição, e a distribuição dos livros produzidos pela Seduc, para o desenvolvimento dos conteúdos programáticos do segundo semestre, recuperação e aprofundamento, estão sendo providenciados fora do prazo.

No final do 1º bimestre, na Diretoria de Ensino de Bauru, havia aproximadamente 11% dos 10.161 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental que a escola não havia conseguido contato. Com o movimento intitulado na rede estadual de “Busca Ativa” e empenho das equipes gestoras e apoio dos Gerente de Organização Escolar (GOEs) e dos professores, esse percentual vem diminuindo. No entanto, no 2º bimestre, os professores vêm encontrando um novo desafio: manter o engajamento e participação dos estudantes que já estavam participando. Nesse sentido, o acompanhamento das devolutivas das atividades propostas passou a ter três critérios: alunos ativos, alunos com pouca participação e alunos sem participação.

Ainda no 2º bimestre, a Seduc deu início ao processo de preparação para a próxima etapa de realização das atividades escolares em que o ERE passará a configurar-se como Ensino Híbrido. Para efetivar a referida transição, conta-se como ações que envolvem a equipe central e de representantes de cada uma das 91 diretorias regionais de ensino, sendo eles: supervisores, PCNPs e diretores de Núcleo Pedagógico.

Com vistas a transição para o ensino híbrido, em que as atividades remotas são mantidas e as atividades presenciais são retomadas progressivamente, numa mescla de ensino presencial e ensino a distância, as equipes de representantes das Diretorias Regionais de Ensino já apresentaram a proposta da Seduc para os Professores Coordenadores, permitindo-os opinar e contribuir com sugestões para realização da retomada do atendimento escolar presencial. Os dados coletados por meio de um questionário opinativo, foram compilados e enviados à Seduc. Concomitante a essa atividade, também houve uma reunião coordenada pela Dirigente de Ensino com diretores e supervisores, tendo como pauta a retomada escalonada das aulas presenciais.

Os horários e estrutura de ATPCs também sofreram alterações, ficando nas segundas-feiras para toda rede estadual e com oferta de dois horários. Quanto à organização manteve uma frequência alternada observando ciclos contínuos de 3 semanas com previsão até dezembro de 2020, sendo que na Semana A, as UEs se responsabilizam pela pauta das ATPCs, na Semana B, a pauta das 2 ATPCs corresponde ao componente curricular de Língua Portuguesa e por último, na Semana C, a pauta das 2 ATPCs, aborda o componente curricular de Matemática, abarcando prioritariamente planejamento e ações de recuperação.

Apesar de todos os desafios impostos com a realidade do ERE, as boas práticas pedagógicas, os sinais de reinvenção por parte dos professores e as evidências de aprendizagem dos alunos também se fizeram presentes, trazendo certo ânimo para quem está direta ou indiretamente envolvido com o processo educacional. Nesta ótica, Ferreira e Barbosa (2020, p. 5) pontuam que "[...] as práticas de ensino remoto devem ser compreendidas

como produção cultural, intelectual e coletiva dos professores, que reafirmam a capacidade criadora e autoral mesmo em contexto tão duro como o vivenciado".

Ainda pulsa uma inquietação sobre quantos estudantes avançaram em suas aprendizagens e sobre quanto tempo levaremos para recuperar as defasagens causadas pela reviravolta no ensino em função da pandemia da Covid-19. Com efeito, para além das habilidades cognitivas, consideramos fundamental uma maior atenção às habilidades socioemocionais de alunos e professores inseridos em um processo no qual um vírus invisível expôs a fragilidade humana e colocou em evidência as desigualdades sociais tão presentes na realidade brasileira.

Considerações finais

Com este texto procuramos discutir como o "estado de crise pandêmica" (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020) tem afetado a rotina e a docência dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública estadual paulista.

Para compor o *corpus* da discussão, recorremos tanto aos textos legais e documentos oficiais que configuram o cumprimento da jornada laboral docente em regime de teletrabalho e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como às ações de mediação de aprendizagem de forma síncrona e assíncrona, com estudantes dos anos iniciais, realizadas no âmbito da Diretoria Regional de Ensino de Bauru.

Nesse percurso analítico, procuramos evidenciar o largo investimento da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc) na regulamentação das atribuições dos professores e demais profissionais da educação que atuam na rede estadual pública paulista, bem como na implementação do Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP) e na efetivação de parcerias e doações de diversas plataformas digitais educacionais, para dar suporte ao desenvolvimento do ERE.

Numa relação socioeconômica em que o isolamento físico não pode dissociar-se da produtividade, a adoção de uma modalidade laboral menos usual, o teletrabalho, fez com que o digital, quase desconhecido para quem antes contava com o uso do quadro e do pincel ou da lousa e do giz, passasse a protagonizar a práxis educativa.

As novidades no que diz respeito à atuação docente no ERE, no entanto, se restringem à exigência de maior familiaridade e acesso a recursos diferentes daqueles convencionalmente adotados nas salas de aula físicas. As demais situações, como sobrecarga de trabalho, possibilidade de suspensão de seus direitos, pressão para atender a demandas que não são de sua responsabilidade, culpabilização por não corresponder às expectativas dos órgãos centrais de ensino, entre outras, são velhas conhecidas desses profissionais.

Referências

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** nº 100, Brasília, 26 de maio de 2017, Seção 1, p. 3. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24. Acesso em: 08 set. 2020.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

MORGADO, J. C.; SOUSA, J.; PACHECO, J. A. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

NÖRNBERG, Marta. Políticas conservadoras e (des)intelectualização da docência. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.864, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 mar. 2020a. Poder Executivo, Seção

I, p.1. Disponível em: https://www.saopaulo.sp.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-64864.pdf. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE 25, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a jornada laboral mediante teletrabalho, em regulamentação ao Decreto 64.864, de 16-3-2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 18 mar. 2020b. Poder Executivo, Seção I, p.25. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202003170025. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-26, de 18 de março de 2020. Altera dispositivos da Resolução SE 25, de 17-03- 2020, que dispõe sobre a jornada laboral mediante teletrabalho, em regulamentação ao Decreto 64.864, de 16-03-2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2020c. Poder Executivo, Seção I, p.18. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202003180026. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Seduc, de 18 de março de 2020. Homologando, com fundamento no § 1º do artigo 9º, da Lei 10.403, de 6 de julho de 1971, a Deliberação CEE 177/2020, que fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 mar. 2020d. Poder Executivo, Seção I, p.18. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/ lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202003180000. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução Seduc-28, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 mar. 2020e. Poder Executivo, Seção I, p.29. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202003190028. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC 44, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 mar. 2020f. Poder Executivo, Seção I, Edição Suplementar, p. 1. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202004204400. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SEDUC 45, de 20 de abril de 2020. Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 mar. 2020g. Poder Executivo, Seção I, Edição Suplementar, p. 1. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202004204500. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Documento Orientador Registro das atividades escolares não presenciais.** Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, abril 2020h. Disponível em: https://www.pebsp.com/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais-seduc-sp/. Acesso em: 25 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 64.982, de 15 de maio de 2020. Institui o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo – CMSP e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 30 maio 2020i. Poder Executivo, Seção I, p. 40. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/norma/193901. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE-52, de 29 de maio de 2020. Dispõe sobre formação em serviço dos docentes e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 16 maio 2020j. Poder Executivo, Seção I, p. 40. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=202005290052. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Comunicado CGRH, COPED e EFAPE, de 19 de junho de 2020. **Orientações sobre papéis, rotinas e registros durante as atividades escolares não presenciais**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2020k. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Sugestão de roteiro de estudos ou plano de aula**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2020l. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/16nM37uP9wGkDzLyLuk3uCeXNzWzw-czg/view. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Documento Orientador Atividades escolares não presenciais**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, abril 2020m. Disponível em:

http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf. Acesso em: 26 ago. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Comunicado Externo SAGESP/SAINTER/COPED/CGR nº 87/2020**: Registro de Frequência Docente. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2020n. https://publicadoeducacao.wordpress.com/2020/05/18/comunicado-externo-sagesp-sainter-coped-cgrh-no-87-2020-registro-de-frequencia-docente/. Acesso em: 26 ago. 2020.

SCOZ, E.; MELCHIORETTO, A. F. Diário de uma professora em crise: adaptações de aulas práticas em dias de isolamento. **Investigação Filosófica**, Macapá, v. 11, n. 2, 2020.

12

O que será da educação escolar pública no pós-pandemia: configuração histórica, desigualdade social e econômica e circunstâncias atuais

Angelo Antonio Puzipe Papim

Introdução

As circunstâncias da pandemia do novo coronavírus determina a muitos professores a necessidade de rever a maneira de abordar a pedagogia. Consequentemente, essa parcela de atores, uma particularidade da estrutura educacional nacional, busca alternativas com potencial de remodelar as abordagens educacionais tradicionais, incorporando ao seu repertório a possibilidade do ensino *online* ou uma forma mista de ensino, copresencial e a distância, com efeito positivo na aprendizagem dos alunos.

No entanto, implementar qualquer uma dessas novas modalidades na educação escolar pública, seja o ensino *online*, seja o ensino misto, necessita da disponibilidade de financiamento do setor público (Governo mais Ministério da Educação), de um lado, e da superação da avassaladora desigualdade social, de outro. Trata-se de duas das maiores singularidades que instauram, para o campo político e social, um dilema acerca da finalidade da educação escolar pública, a qual antecede a Covid-19 e, muito provavelmente, sobreviverá a ela.

A fim de que novos métodos de ensino – com formação docente qualificada – e de aprendizagem – com materiais e recursos tecnológicos

acessíveis para os alunos – possam ser implementados com sucesso, as ações políticas e sociais precisam endossar o financiamento educacional público e assumir o combate à desigualdade social como um todo. Entretanto, concentrar as forças das instituições nacionais em compartilhar esse objetivo com a sociedade é, conforme demonstra a história, um feito impossível de acontecer, principalmente com a atual conjuntura política, cuja estrutura remete ao cerne de nossa história política, predominantemente ditatorial.

Infelizmente, o negacionismo das circunstâncias da pandemia tem ocupado a pauta política e social atual. E, sem liderança capaz de enfrentar os desafios contingenciais, mitigam-se as discussões, as reformas, os investimentos, entre outras possibilidades que alavancariam abordagens educacionais, mesmo de forma experimental, no sistema educacional escolar público. As instituições nacionais, por sua vez, tanto no setor da educação pública quanto em outros setores importantes, como a saúde e a segurança, continuam a agir com pouca seriedade. A saúde econômica, apesar de estar em estado terminal, assume a vanguarda da frente política e social, no enfrentamento da Covid-19.

Deixa-se, desse modo, como única opção viável à educação escolar pública, esperar pela modalidade presencial, nutrindo a crença de que as instituições escolares voltarão ao modelo de educação presencial anterior. Todavia, à medida que a disseminação da Covid-19 avança, insistindo em não discriminar questões demográficas, políticas, sociais e culturais, ela é avassaladoramente democrática. Resta-nos questionar, portanto, o que será da educação escolar pública e do seu pilar atual, a Base Nacional Comum Curricular, no pós-pandemia. De sorte a compreender o futuro da educação escolar pública e de seu pilar atual, no pós-pandemia, é imperativo percorrer a sua história, destacando as ações políticas e as linguagens responsáveis por caracterizar a cultura escolar no presente.

As raízes da educação escolar pública brasileira

O processo histórico de configuração e estruturação da educação escolar pública, no Brasil, apresentada neste recorte, a partir do período republicano, final do século XIX, está imbricado a uma vigorosa disputa de influência entre grupos sociais que visavam à permanência no poder, de um lado, ou à ascensão ao poder, de outro. A disputa entre dois grupos, de formação heterogênea, tinha por base narrativas e objetivos antagônicos, formando no campo político uma oposição de ideias que limitava o efeito direto na formação da educação escolar pública, segundo os seus interesses (ARANHA, 1996).

A incompatibilidade dos pensamentos, no campo republicano, conduz essencialmente às circunstâncias da estruturação social e política da educação escolar pública, vinculada ao Estado nacional. Enquanto parte do projeto republicano, os seus alicerces, antes de tudo, foram construídos para assentar os ânimos, os sentimentos e os pensamentos de dois grandes grupos: os escolanovistas, progressistas e liberais, e os católicos, conservadores. A fim de as diferentes perspectivas educacionais, pautadas em ideais políticos contraditórios, adquirirem projeção social, a base das políticas públicas para a educação serviu, nesse sentido, para equalizar os interesses políticos em disputa, com eco no campo social dos grandes centros urbanos (ARANHA, 2006; AZEVEDO, 1958).

Os valores representados por liberais e conservadores, a despeito de marcarem posicionamentos distintos, pertenciam ao cenário republicano da época. Ao curso do regime Vargas (1930-1945), os escolanovistas, partidários da perspectiva educacional humanista, apresentaram um projeto de educação pública embasado em princípios caracterizados na qualidade de um ensino laico, gratuito e de responsabilidade do Estado. Os católicos, conservadores, consubstanciam a educação ao ensino de valores morais, especificamente cristãos, centrados na Família e em Deus, mantendo a educação privada, com bolsas financiadas pelo setor público. Ambas as perspectivas retratavam, de um ponto de vista idealista, quais

políticas deveriam compor o quadro de uma educação escolar pública que ainda não era, de fato, uma realidade (CUNHA, 1981).

Em virtude disso, a princípio, a estrutura educacional no país não assume corpo e forma próprios, sendo meio para ampliar o campo de influência e de controle do governo em vigência. Na história do Brasil, poucos momentos do contexto público se iluminaram por princípios democráticos, prevalecendo longos períodos ditatoriais, cujas predileções educacionais correspondiam às dos líderes governamentais. Em meio ao regime Vargas, dotado de um propósito propagandista, funda-se, em meados de 1930, pelo Decreto n.º 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, o atual Ministério da Educação (MEC). À frente do novo ministério, Gustavo Capanema imprimiu as Leis Orgânicas de Ensino, estruturando o ensino primário, inclusive o ensino secundário, atual Ensino Médio, a fim de preparar os alunos para ocupar os postos de trabalho criados no processo de industrialização, em alta nesse momento histórico (ARANHA, 1996; CUNHA, 1981).

Não se pode negar que a leitura histórica que demarca o avanço da educação, no Brasil, a divide em duas: a pública, destinada aos pobres e voltada para a formação de mão obra qualificada, e a particular, cujo foco principal é o ensino propedêutico, composto por um amplo currículo e acessível apenas às elites. A desigualdade social, pauta cativa nas discussões sobre a educação escolar pública, por sua complexidade e mediante as circunstâncias históricas, está destinada a ser sufocada por narrativas positivas, nas quais a divisão social do trabalho estabelece uma solidariedade que viabiliza, em tese, a ascensão social das camadas menos favorecidas da sociedade. Contudo, em meio ao processo de industrialização e urbanização, a organização social no país, ao naturalizar a desigualdade social por uma via positiva, apenas acentua o seu contraste, sem resolvê-lo (CUNHA, 2005).

Em vista disso, a leitura da organização social proposta por um viés positivista, composta à brasileira, isto é, um arranjo intelectual feito ao modelo europeu sem corresponder à realidade nacional, estabelece uma

viciada retórica para combater a desigualdade social, sem mobilizar políticas públicas coerentes com o cenário brasileiro (CUNHA; GÓES, 1985). Fórmula repetida à exaustão, a ideologia em vigência termina por dessensibilizar a percepção cada vez mais complexa que divide a sociedade brasileira em dois países: o *Brazil* das elites e o Brasil da massificada população que luta contra a precariedade, nas áreas de atuação governamental: saúde, educação e segurança (LIBÂNEO, 2012; FERNANDES, 1980).

O Brasil republicano é o beneficiário direto de uma educação mais humanizada e menos excludente. Porém, as disputas ideológicas que persistiram durante o período populista dos anos 1930, o qual percorreu os quinze anos da ditadura varguista, estendem-se com vitalidade jovial no período entre ditaduras, atingindo o seu ápice na primeira Lei de Diretrizes e Base (LDB), publicada no Governo João Goulart, em 1961, que valida, em linguagem jurídica, a natureza dúbia, se não excludente, da educação escolar pública nacional (DUARTE, 2007; FARIA FILHO, 1998).

A primeira LDB, Lei n.º 4024/61, de 1961, assegura, após treze anos de acirrados debates, uma definição entre as inclinações, já polarizadas, estabelecidas entre os escolanovistas e os conservadores católicos, cujo vínculo com a educação escolar pública permanece vigente. Incapaz de desfazer o impasse ideológico, a LDB sustenta a disputa interna sobre o papel do Estado, na educação escolar pública, a qual se torna permissiva à educação privada (OLIVEIRA; VELLOSO; GOMES, 1982). A LDB de 1961 é dotada de uma inexpressividade para a educação inicial. Sem expressividade, apesar de algo almejado desde a Constituição de 1934, a LDB não outorga à estrutura educacional força própria, deixando-a dependente de constantes movimentos de disputas de interesses políticos, realizados no campo privado (MONTALVÃO, 2010; OLIVEIRA; ADRIÃO, 2001).

Dez anos após ser sancionada, em meio à ditadura civil-militar (1964 a 1985), a LDB é atualizada para uma nova versão, cuja ordenação está alinhada ao regime ditatorial. Nesse período histórico, a oposição das

políticas de centro e de direita estavam nas universidades públicas. Desse espaço, emerge o entendimento das contradições que a sociedade brasileira vivenciava para além das disputas políticas. O conhecimento formulado pelos pesquisadores das universidades públicas desafia o desapressado avanço das de políticas públicas, no combate à desigualdade social. Os interesses econômicos, derivados do bom desempenho da economia nacional obtido na década de 1960, orienta as políticas públicas e designa o destino da educação escolar pública a formar massivamente a mão de obra (CUNHA, 2005; OLIVEIRA, 1997).

A fim de cumprir a massificação de uma educação preparatória para o mundo do trabalho em franco desenvolvimento, era imperativo para os governos ditatoriais do período da ditadura civil-militar estabelecer controle sobre a voz vinda das instituições universitárias, com o intuito de manter a sua organicidade, antes que a narrativa nascida nos centros de estudo superior se tornasse um coro de oposição social (LINZ, 1979; PARANHOS, 1999). A universidade pública era considerada, portanto, um espaço que deveria estar sob o comando governamental. Assim, seguindo a autoridade nacional, a principal função das universidades públicas e privadas consiste na preparação dos alunos para atender à infraestrutura industrial pública, privada e burocrática estatal, sem almejar propriamente a formação cidadã, voltada especificamente para formar pessoas para o mundo social (RIBEIRO, 1978; PILETTI; PILETTI, 2012).

De modo efetivo, o regime ditatorial em vigor se mobiliza para reverter o caráter revolucionário que caracteriza o ensino superior. A Lei nº 5540/68, conhecida por reforma universitária, de 1968, remodela o ensino universitário, revestindo-o de um caráter autoritário e passivo, ao prescrever a natureza da escolha dos reitores à competência do Presidente da República, a anulação dos movimentos estudantis, a inserção e a expansão das atividades cívicas entre o corpo discente, entre outros princípios de organização, procedimento e técnicas aos quais estão sujeitos os atores da universidade (RIBEIRO, 1978; REIS, 2002).

A LDB de 1971 (Lei nº 5692/71), à sombra dos efeitos da reforma universitária, coopta o currículo escolar e adiciona as disciplinas de moral e cívica, com a intenção de transformar a educação escolar pública em um modelo educacional coerente às intenções do poder constituído e às suas pretensões sociais e políticas (PINO, 2007). A partir de sua publicação, o tecnicismo configura a linguagem que visa a formar o capital humano, força de trabalho qualificada, mediante a educação escolar pública e o ensino técnico. A perspectiva pedagógica do tecnicismo centraliza o ensino e a aprendizagem na formação técnica, isto é, no fazer que reproduz e memoriza um modelo cultural e social específico, cuja divergência das diretrizes será repreendida com punição e reeducação (SAVIANI, 1989; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011).

A LDB de 1971 segue convivendo com o problema da desigualdade social, sem planejar os meios para construir um futuro no qual a cidadania seja uma expressão de igualdade social. Com o fim da ditadura civil-militar, negocia-se, mediante as constituintes, a transição democrática. A Constituição de 1988, símbolo do marco jurídico da institucionalização dos direitos humanos, no Brasil, segue sem enfrentar o problema da desigualdade social, conduzindo teórica e metodologicamente a terceira LDB (Lei nº 9394/96), publicada em 1996.

Em meio à efervescência das políticas neoliberais da década de 1990, a terceira LDB é publicada, mantendo no seu núcleo a prevalência de interesses políticos e econômicos das versões anteriores, sem direcionar ações econômicas, políticas e sociais para desfazê-los (FRIGOTTO, 1995). Embora configure um marco importante para a educação pública, ela permanece objeto de disputas pelo poder, dissimulando as reais necessidades da educação escolar pública em formar o aluno para o exercício da cidadania e também ingressar no mercado de trabalho, como indica a Lei (SAVIANI, 1998).

As contradições sociais, econômicas e políticas do Brasil da década de 1990 formam na terceira LDB, publicada em 1996, um labirinto sociológico e jurídico que desenha a responsabilidade de educar como uma

necessidade de todos: da família, do município, do Estado, da União e da sociedade em geral, tornando-se um fenômeno social e político de responsabilidade difusa, cabendo a todos e a ninguém, ao mesmo tempo, o seu cumprimento. A terceira LDB não estabelece a maneira pela qual a responsabilidade compartilhada entre os setores públicos e privados pode compor o corpo interdisciplinar e a forma cooperativa de pensar e fazer da educação escolar pública uma expressão democrática (CHAUÍ, 1997; GENTILI, 1995; MOREIRA, 1995; OLIVEIRA; ADRIÃO, 2001).

Em concomitância com a LDB de 1996, adotam-se para a educação escolar pública os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na qualidade de modelo universal de educação, com o apoio do Fundo Monetário Educacional (FMI) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). A versão brasileira dos PCN não foi fruto de uma construção pública, já que o seu processo de elaboração passou à vasta distância de fóruns democráticos organizados para avaliar as propostas, descaracterizando as associações de professores de diversas áreas do conhecimento, seja vinculados ao ensino público, seja vinculados ao ensino privado, incluindo as divergências de posições da universidade (GENTILI, 1995; OLIVEIRA; ADRIÃO, 2001).

No campo político, permeado pelo raciocínio neoliberal, a falta de discussão pública não estabelece fator de desqualificação dos PCN, os quais são submetidos a um rápido processo de implementação e divulgação massiva desse fenômeno, como algo necessário à educação escolar pública de qualidade. Todavia, entre os profissionais de educação, não havia a mesma clareza sobre tal finalidade. A métrica do ensinar tudo para todos, sem discriminar as condições sociais e culturais dos aprendizes, prática consolidada na história da educação escolar pública brasileira, legitima a avaliação massiva dos alunos e a configuração de uma cultura escolar que aloca as mazelas da aprendizagem como fenômeno de expressão individual, patologizando a educação e seus sujeitos (SANTOS, 2002; GALIAN, 2014).

Ao preservar a estrutura e o modo massificado de fazer a educação, a reforma do ensino brasileiro, em especial a reforma do Ensino Médio, tangenciada por políticas neoliberais e por parâmetros curriculares internacionais de educação, os quais não dialogam com a realidade gerada pela desigualdade social brasileira, encontram lastro nas propostas da BNCC. Assim, a oferta da base, isto é, o mínimo necessário para a instrução formal, fragmentada em campos de conhecimento, destoa da exigência contemporânea de modelos educacionais interdisciplinares, capazes de tecer diálogos e construir interfaces de aprendizagem, unindo saberes, de sorte a assegurar aos alunos a plena compreensão da organização da sociedade atual e sua integração (COSTA, 2009; HELENO, 2017).

A educação escolar pública herda historicamente a contradição social e política. A definição do conceito de cidadania ocorre sobre essa base, ora sinônimo de nacionalidade vinculada ao mundo do trabalho, ora na qualidade de vida social pública e democrática, arrolado à oferta de conhecimentos essenciais, caracterizado em forma de Lei e Base Curricular, definindo para a educação escolar pública sua necessidade. São esses os orientadores que configuram a direção da atuação de professores e alunos, seja inserida, seja marginalizada, na vida pública. Consequentemente, presencia-se, com a epidemia do novo coronavírus, o resultado de uma educação escolar pública que ainda está por fazer, mas que faz saltar aos olhos a desigualdade, tanto social quanto econômica de seus atores.

O projeto civilizatório brasileiro, a desigualdade social e econômica e seu reflexo na educação escolar pública

O processo civilizatório brasileiro cultivou, enquanto parte do projeto republicano, o propósito de realizar profundas mudanças sociais alicerçadas na educação escolar pública. O cumprimento desse objetivo garantiria o combate à desigualdade social e a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos do território nacional. No entanto, o movimento de

desenvolvimento da sociedade brasileira, o qual foi acompanhado de um processo de modernização e industrialização dos grandes centros urbanos, teve como consequência direta o aumento dos índices de pobreza, o qual culminou, de forma acelerada, no crescente número de pessoas sem acesso aos bens essenciais à vida moderna (ELIAS; SCOTSON, 2000; SOUZA, 2000).

A desigualdade social, caracterizada segundo as condições de acesso de um determinado grupo à educação, a direitos e a liberdades, os quais são definidos a partir de uma estrutura social e política, acompanhou a crescente desigualdade econômica das décadas iniciais da Primeira República, progredindo a largos passos até os dias atuais. Fenômeno consolidado ao longo do processo civilizador brasileiro, a desigualdade social e econômica emerge enquanto síntese forte e conclusiva de uma sociedade de solidariedade excludente (BARROS; MENDONÇA, 1995).

Mediante a conservação da estrutura social estratificada, o poder constituído permanece dotado de valores atrelados às formas de fazer a política, de organizar a economia e implementar as políticas públicas, de modo a produzir pouca ou quase nenhuma mudança nas condutas sociais, refletindo, de maneira ofuscada, na personalidade das pessoas, no que concerne à sua cidadania e aos sentimentos civilizados de manutenção de ações coletivas, as quais permanecem distantes de promover transformações significativas no plano social, com o objetivo de diminuir a desigualdade social e econômica e fortalecer a educação escolar pública (MENNELL, 1989; ELIAS; SCOTSON, 2000; FAORO, 1984).

As políticas públicas, assim, configuram uma imagem posicionada a certa distância de impor desafios e necessidades à classe política e às camadas sociais dominantes, criando, de certo modo, um campo morno de enfrentamento das contradições sociais e políticas de uma economia de Terceiro Mundo (FERREIRA, 2000). Logo, não há avanço significativo ou retrocesso representativo na dimensão civilizatória: tudo se mantém relativamente igual, no campo político e social, efeito de um processo de naturalização dos marcadores que indicam o bem-estar social e qualidade

de vida. De certa forma, o processo civilizatório brasileiro justifica a manifestação da violência interna contra o marginalizado, preservando a elite dominante, cujo perfil econômico define norma de sociedade e desqualifica os que estão na situação de pobreza (FLETCHER, 1997; PAUGAM, 2003).

De modo mais profundo, reveste-se a imagem da desigualdade social e econômica com as funções da violência que tal naturalização exerce, no estatuto social e mental de nosso processo civilizador, alocando, por conseguinte, a sua causa e o seu efeito no pobre e não na má distribuição de riqueza pelo Estado. As ações de combate à desigualdade social e econômica são realizadas na aparência do fenômeno, investimento social e político que, na realidade, ocorre no controle social, por meio da violência, uma alternativa que conserva a divisão social entre dominantes e dominados, sem proporcionar a sua superação. Nesses termos, o processo de naturalização da desigualdade social e econômica estabelece, no processo civilizatório, uma narrativa de uma sociedade vitimizada, de um lado, a qual demanda uma classe social capaz de converter a política e as instituições nacionais em atores sociais capazes de operacionalizar as políticas públicas, para restaurar o bem-estar social e uma educação escolar pública de qualidade, há muito perdido (PAUGAM, 2003; FORACCHI, 1982).

Contudo, o projeto civilizatório nacional é realizado distante de qualquer projeto público de enfrentamento do modelo de dominação estruturado no sistema político, cuja expressão, no contexto republicano brasileiro, varia em uma semidemocracia, ora populista, ora autoritária (NOBREGA, 2010). O populismo e o autoritarismo, expressão política em alta nas democracias ocidentais atuais, rompe com o projeto republicano e incorpora à sua retórica a manifestação de um desejo difuso de união nacional, baseado em um nacionalismo, com a intenção de eleger, por meio de uma posição central, um bode expiatório oriundo da periferia, a fim de compor uma representação capaz de sintetizar as complexas relações históricas que formam as contradições internas, os elementos de

polarização e de deformação da conjuntura social e política em um único corpo, o qual precisa ser expurgado da estrutura com certa violência (GIRARD, 2004; HIRATA, 1994; IVO, 2001).

Com o propósito de expiar do cenário político e social a encarnação de uma representação anormal, o autoritarismo da classe dominante objetiva e maquia a violência contra a classe dominada, por meio de justificativas nacionalistas, que não existem concretamente no plano social, político e econômico. Entretanto, os efeitos tendem a ser massificados e se configurar em uma narrativa populista, cujo resultado evidencia o distanciamento do Estado em lidar com objetividade os temas de relevância nacional. A junção da narrativa populista com a representação autoritária cria um sistema político que sabe construir explicações simplificadas e convincentes de um mundo em crise, seja pela exaltação de uma tradição interna falseada historicamente, seja pela falsa interferência de forças desagregadoras e inimigas, tanto externas quanto internas. A caracterização dos fenômenos políticos, sociais e econômicos, a qual confere corpo e forma a objetivos de Estado, é abandonada em benefício de uma linguagem que distancia das palavras o seu sentido próprio, ocultando a realidade de suas bases materiais de produção. A simplificação de realidades complexas tem, por objetivo, promover caricaturas, parte de campanhas de desinformação, que não possuem lastro na realidade, sendo de difícil problematização no espaço democrático, a partir de diferentes bases (ADAM, 2020, JAMESON, 1992; VELHO, 2009).

O populismo de característica autoritária, ao atuar com base no imaginário e na emoção coletiva, se desvincula da razão e dos fatos, para impor um regime de intimidação moral e física que mantém estáveis as relações de cumplicidade do grupo dominante, porém, que finda um projeto de nação. Assim, fortalece uma lógica de combater, corrigir, julgar e aniquilar as mazelas sociais, direcionando a violência para os núcleos periféricos da sociedade, constituída pela classe dominada. Com o projeto civilizador em franco declínio, a desigualdade social e econômica recebe da

classe dominante a canalização de sua violência, de sorte a preservar a sua identidade civilizada e garantir a imposição desse modelo na qualidade de ações corretivas da classe dominada (GIRARD, 1990; ELIAS; SCOTSON, 2000; GIRARD; OUGHOURLIAN; LEFORT, 2009).

A distância cada vez maior entre as classes sociais, dos dominantes e dos dominados, se acentua no campo da educação escolar pública. O currículo engessado, incapaz de se renovar constantemente, limitando os processos educacionais à reprodução de modelos homogeneizantes de ensino e de aprendizagem, favorece uma educação ideologizada, inerte em alocar o processo de educação e de escolarização em função de um contexto concreto de vida social e cultural. Há, no discurso educacional, uma mentira romanesca de que a educação não vai bem devido a campanhas de desinformação, alegando a existência de fantasiosa desvirtuação da formação do aluno por meio do marxismo cultural, da discussão de gênero, entre outras ficções que não dialogam com a realidade da escolar e desenvolvimento humano, mas se mostram eficientes em sustentar a violência e a perversão da exploração da classe dominante sobre a dominada (BUENO, 2003; PAYNE, 2000; FERREIRA, 2011).

O populismo atual, ao incorporar o autoritarismo, feito à brasileira, sinaliza para a expressão mais aguda do neoliberalismo: fazer as instituições públicas disputar entre si novas fronteiras e limites políticos, perdendo o papel de isonomia jurídico e de contrapeso político. Em meio a estratégias para manter centralidade no poder constituído, as ações políticas assumem um caráter contingente, precário e instável, cujo mérito é enfrentar e desqualificar, retomando as campanhas de desinformação, a função das instituições públicas no espaço democrático, forçando um caos cognitivo que coloca a massa na contramão da democracia real, mas não da democracia vinculada aos interesses do poder constituído. As pautas republicanas e democráticas, as quais visam a reunir novamente as lutas contra a desigualdade social e econômica, através de políticas públicas e de um sistema público de educação, perdem terreno para um campo político

de múltiplas interpretações discursivas, que não imputa ao posicionamento defendido em campanhas de desinformação uma autoria. Sem referência clara e concreta, as *fake news*, parte das campanhas de desinformação, fortalecem no tecido social a narrativa emotiva do populismo, escamoteando o real interesse social e político (ZAVERUCHA, 1998; MCLUHAN, 1996; BACKER, 2019; MAFFESOLI, 2000; MCLUHAN, 1996).

O impacto das campanhas de desinformação, a contar das políticas neoliberais, foi responsável por desarticular o projeto civilizatório nacional. Em virtude disso, a educação escolar pública, a qual integra o planejamento em torno dos objetivos do currículo, recai, mais uma vez, sobre a questão da instrução dos trabalhadores, com a intenção de compor uma massa de pessoas que aprende a mesma língua, as mesmas habilidades, as mesmas competências, de sorte a corresponder com as necessidades dos meios de produção em vigência, organizados pela classe dominante. A nova geração de trabalhadores permanece despossuída de uma efetiva formação direcionada para o exercício da vida pública, pois o processo de escolarização retira a possibilidade da formação de uma subjetividade atuante no campo social, a qual reivindique acesso aos espaços públicos. Com características iguais, encontra-se na instituição da BNCC uma associação historicamente formulada para estratificar a experiência organizacional da escola, distante da expressão da cidadania (CARVALHO, 2017; BUENO, 2003).

No contexto neoliberal, a presença de atitudes democráticas na instituição escolar pública, implicando a participação ativa dos membros que compõem a comunidade escolar, tende a ser individualizada e burocratizada mediante a implementação da BNCC. Nesse sentido, a experiência de uma vivência coletiva do espaço público é sistematicamente empobrecida. Criam-se, consequentemente, relações hierarquizadas responsáveis por classificar um coletivo de pessoas, composto por profissionais e familiares envolvidos diretamente na prática escolar, de maneira a reproduzir de forma isolada e sistematizada um modelo

fragmentado de conhecimento científico, social e político, estranho à complexa realidade sócio-histórica das escolas públicas, dos professores e dos alunos. A educação escolar pública reproduz, assim, as desigualdades sociais e econômicas e estratifica as oportunidades (SAVIANI, 1999; MACEDO, 1999; MOREIRA, 2006).

Sem coincidir com os modos de produção da diversidade, os quais animam a vida material da educação escolar pública, o conhecimento reproduzido na educação, por indicação dos instrumentos oficiais, a transforma em um fenômeno exclusivo, cuja referência permitida homogeneíza a diversidade e limita a organização do Projeto Político-Pedagógico, a elaboração do Currículo Escolar, o Planejamento Pedagógico, entre outras fazeres que transformam a materialidade da educação, dotada de princípios democráticos e de cidadania, em instrução coletiva e massificada das camadas sociais desfavorecidas pela má distribuição de recursos públicos (MOREIRA, 2000; MOREIRA; SILVA, 2008; SAVIANI, 1999).

A equação ensinar tudo a todos, por intermédio da aprendizagem de conhecimentos fragmentados, proposta pela BNCC, força a educação escolar pública a formar uma nova geração herdeira da contradição social e política que nega a efetivação do processo civilizatório, o estabelecimento do Estado social de direito, a expressão da diversidade, nos espaços públicos, o estabelecimento de uma história real e oficial, entre outras características responsáveis por declarar os interesses de uma pequena elite dominante, com ímpeto de estratificar e manter fronteiras determinadas na relação com as camadas sociais dominadas pelo poder constituído. Se a educação escolar pública, a princípio, estava vinculada ao projeto de construção da civilidade brasileira, sistematicamente, ela se tornou a representação de um capitalismo dependente que retorna às suas bases coloniais, cujo capital externo domina o debilitado Estado nacional e as suas estruturas institucionais, apartado de práticas democráticas (SILVA, 2004; MOREIRA; SILVA, 1995; MACEDO, 2016).

Um país sem um Estado definido por práticas democráticas, capaz de manter o equilíbrio entre as instituições, segundo os ideais republicanos, configura um território livre para ser explorado. As ações políticas feitas em função de mecanismos deliberativos, sem a mediação do Estado, disponibilizam os recursos públicos a ações enviesadas por interesses particulares de um pequeno grupo no poder e por interesses privados, os quais não constituem qualquer tipo de interlocução com a população, isolando seus representantes e desqualificando a própria base política. Sem a preocupação com as instituições públicas, em especial com as formas de representação política direta, a democracia é dispensável e permanece à beira da narrativa social e política, sem valor prático (ORLANDI, 2014, 2016).

A educação escolar pública perde o consenso da necessidade de uma solidariedade feita em um espaço de cooperação entre o social e o político, o privado e o público e o capital interno e o capital externo. Substituem-se, com a perspectiva neoliberal, os conceitos de conflito e de interesses sociais e políticos, como termos fundamentais para representar à desigualdade social e econômica de um processo civilizacional, como o brasileiro, colapsado. Adota-se, em substituição da democracia, uma retórica idealizada, parte de uma campanha de desinformação, sem que as suas implicações antidemocráticas fiquem aparentes, possibilitando o avanço de uma educação escolar pública pouco efetiva em educar e romper com a estratificação social, pois suas diretrizes partem do consenso de uma pequena elite constituída no poder.

Considerações finais a partir das circunstâncias atuais

A democracia representativa, distinta de uma democracia popular direta, pressupõe um governo no qual o povo é evocado como titular de soberania, mas está ausente do efetivo exercício de poder. Desse modo, o poder constituído tem a possibilidade material de produzir as condições sociais e políticas, de acordo com as suas inclinações ideológicas. As

circunstâncias da educação escolar pública atuais assumem as feições do atual governo, composto por figuras autoritárias que pouco ou nada fazem para o Estado de bem-estar social, todavia, não medem esforços para articular os interesses privados com recursos públicos, sem que os representantes políticos se comprometam em passar pelos mediadores institucionais. Pelo contrário, todo e qualquer tipo de pauta é reestruturado em linguagem que almeja consolidar o consenso e a solidariedade de um grupo distinto da camada política, sem a devida problematização e interlocução de suas implicações pelas pretensas e distintas bases democráticas (SANTOS, 2017; TEIXEIRA; PINHO, 2018).

A conjuntura atual das instituições nacionais mais a sua base jurídica buscam garantir que não se concretize um distanciamento significativo entre o governo no poder e a vontade popular, mas através de linguagem política, singular e subjetiva. A politização das instituições nacionais, que perde objetividade, desqualifica o seu papel de conferir à democracia representativa um caráter igualitário, o qual assegura a liberdade de expressão e é, essencialmente, antiautoritário. Na atual conjuntura, os déficits de representatividade não são o problema para os mecanismos formais de autorização das políticas públicas, porque o consenso e a cooperação atuam para implementar e fortalecer o modelo de governabilidade antidemocrático. O pleno funcionamento da representação política, a qual se consolida no poder pelo voto, está, justamente, na sua prestação de contas perante o Estado nacional, contudo, a forma de governar está vinculada a interesses despreocupados com as estruturas das esferas públicas de tomada de decisão, as quais são mediadoras da representação, forçando a sua politização (PINHO, 2019; LOBO, 2016).

O conflito de ideias é um importante indício de que há democracia. A acomodação política, mediante posicionamentos que não são conflituosos, apenas valida padrões sociais vigentes e fortalece uma política de dominação, configurando, assim, uma falsa sensação de consenso de base e de democracia. No entanto, a falta de antagonismo político permite que

os interesses de uma parte subjuguem os interesses de outra. Em nossa atualidade política, por meio dos mecanismos da democracia representativa, o poder constituído faz o Estado operar de forma desfavorável às classes trabalhadoras, às mulheres, à população negra, ao meio ambiente, à segurança e à saúde, seja pelo motivo econômico, seja pela naturalização da desigualdade social e econômica e de uma escolarização pública direcionada para o mundo do trabalho (LOBO, 2016; SANTOS, 1978; SANTOS, 1979).

Como ficou evidente, nos últimos meses, as pautas de Estado moldaram uma seletividade das instituições nacionais em tematizar a emergência de saúde pública provocada pela pandemia do novo coronavírus e suas consequências para os diferentes setores sociais e econômicos. A configuração do Estado, a partir da perspectiva neoliberal, instaura a dependência de investimento de capital externo e privado para financiar as políticas públicas, criando arranjos desfavoráveis para a população, identificados por minorias e setores menores, como a educação. A partir de um governo autoritário com característica populista, os grupos dominados perdem os espaços públicos preestabelecidos, brechas conquistadas através de lutas sociais históricas e por concessões oferecidas pelo poder constituído, para introdução de diretrizes que orientam a massa a reproduzir, no social, um modo de ser, cuja referência ideológica se encontra no consenso político (SANTOS, 1979; SCHMITTER, 1974; SCHWARTZMAN, 1982).

Nesse processo, a institucionalidade da educação escolar pública, estabelecida e sedimentada ao longo de sua constituição histórica, reintroduz ao currículo escolar de base o seu viés ideológico, responsável por deslegitimar simbolicamente formas de antagonismo político e interpretações da sociedade de temas, recortes teóricos e conceituais que deflagram a desigualdade das classes populares em acessar os bens públicos. O governo atual não foge à regra. E, sem contestação da estrutura institucional da educação escolar pública dada, como espécie de ossatura material da estratificada sociedade brasileira, os seus mecanismos de

cooptação permanecerão operantes, contribuindo de maneira decisiva para controlar e neutralizar qualquer tipo de desnaturalização da estratificação social (SAVIANI, 1998, 1999).

Assim, diante da pergunta que principia o capítulo, o poder constituído da atual realidade política e social brasileira, no qual vigora o caráter apenas de negação do mundo existente, inapto em incorporar qualquer conjunto de ação social ou política para um efetivo reordenamento da educação escolar pública ou de outras instituições no destino comum de enfrentamento à pandemia, conserva o limite que divide a classe dominante da classe dos dominados.

Como diz a canção "Querella do Brasil", composta por Maurício Tapajós e Aldir Blanc: "[...] o Brazil não conhece o Brasil... o Brazil está matando o Brasil." Dois Brasis cindidos por atos de violência social e política, cuja organização de um pequeno grupo dominante, o qual conduz as relações de dominação, por meio da estrutura de Estado, recai e avança dia a dia sobre as pessoas que vivem sob esse modelo, formando uma massa dominada, marcada pela desigualdade social e econômica, restrição de acesso à educação de qualidade e com diminuição de direitos democráticos. No pós-pandemia, a educação escolar pública continuará a reprodução da ordem, a qual implica perpetuar os padrões de exploração, marginalização e distribuição desigual, através da BNCC, de conhecimentos, de cultura, de valores de cidadania e de democracia, entre outros instrumentos da rede proteção social, no País, que diminuiria a dominação e proveria os instrumentos eficazes em permitir que o Brasil conheça o Brazil, o colonize e o transforme.

Referências

ADAM, D. **Debate Marx-Bakunin sobre o Autoritarismo.** Goiânia: Enfrentamento, 2020.

ARANHA, M. L. A. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia:** Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AZEVEDO, F. **A Educação entre dois mundos.** São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BACKER, F. **Posverdad y fake news:** propaganda y autoritarismo en el siglo XXI. 2019. Master Thesis – Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), Facultad de Filosofía, Madrid, 2019.

BARROS, R. P.; MENDONÇA, R. **Os determinantes da desigualdade no Brasil.** Rio de Janeiro: IPEA, 1995.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito:** qualidade total e neoliberalismo na educação. São Paulo: Annablume, 2003.

CARVALHO, J. S. F. **Educação, uma herança sem testamento:** diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva, 2017.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia.** São Paulo: Cortez, 1997.

COSTA, F. N. Agenda neoliberal: privatizar bancos públicos. **Revista de Economia Mackenzie**, v. 7, p. 4-30, 2009.

CUNHA, C. **Educação e autoritarismo no Estado Novo.** São Paulo: Autores Associados, 1981.

CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, 2005.

CUNHA, L. A.; GOÉS, M. **O golpe na educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira:** católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 1984.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociologia**, v. 28, n. 100, 2007.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os Estabelecidos e os *Outsiders*:** Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FAORO, R. **Os donos do poder.** Porto Alegre: Globo, 1984.

FARIA FILHO, L. M. A Legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. *In:* FARIA FILHO, L. M. **Educação, modernidade e civilização.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FERNANDES, F. **Brasil:** em compasso de espera: pequenos escritos políticos. São Paulo: Hucitec, 1980.

FERREIRA, E. B. Ensino médio no Brasil: os desafios das políticas de garantia do direito a sua universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, 2011.

FERREIRA, F. H. G. **Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil:** luta de classes ou heterogeneidade educacional? Rio de Janeiro: IPEA, 2000.

FLETCHER, J. **Violence and civilization:** an introduction to the work of Norbert Elias. Cambridge: Polity, 1997.

FORACCHI, M. M. **A participação social dos excluídos.** São Paulo: Hucitec, 1982.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, 2011.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, n. 153, 2014.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIRARD, R. **A violência e o Sagrado.** São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GIRARD, R. **O bode expiatório.** São Paulo: Paulus, 2004.

GIRARD, R.; OUGHOURLIAN, J.; LEFORT, G. **Coisas Ocultas Desde de a Fundação do Mundo.** São Paulo: Paz e Terra, 2009.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular:** a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. Dissertação (Mestrado) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana-BA, 2017.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações nos modelos de competências. *In:* FERRETTI, C. J. **Tecnologias, trabalho e educação:** Um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

IVO, A. B. L. **Metamorfoses da questão democrática:** Governabilidade e pobreza. Buenos Aires: CLACSO, 2001.

JAMESON, F. **O inconsciente político.** São Paulo: Ática, 1992.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LINZ, J. J. Regimes autoritários. *In:* PINHEIRO, P. S. **O estado autoritário e movimentos populares.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOBO, V. M. Corporativismo à Brasileira: entre o autoritarismo e a democracia. **Estudos Ibero-Americanos**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, 2016.

MACEDO, E. F. Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus temas transversais. *In:* MOREIRA, A. F. B. **Currículo:** Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MACEDO, E. F. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, 2016.

MCLUHAN, M. **Os Meios de comunicação como extensões do homem**. 8. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

MAFFESOLI, M. **O tempo das tribos:** O declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

MENNELL, S. **Norbert Elias:** civilization and the human self-image. New York: Basil Blackwell, 1989.

MONTALVÃO, S. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Revista Mosaico**, v. 2, n. 3, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. *In:* SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. **Reestruturação curricular.** Petrópolis: Vozes, 1995.

MOREIRA, A. F. B. Propostas Curriculares alternativas: Limites e avanços. **Educação e Sociedade**, Brasília-DF, ano XXI, n. 73, 2000.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NOBREGA, J. M. P. A semidemocracia brasileira: autoritarismo ou democracia? **Sociologias**, Porto Alegre, n. 23, 2010.

OLIVEIRA, L. L.; VELLOSO, M. P.; GOMES, A. C. **Estado Novo:** ideologia e poder. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Gestão, financiamento e direito à educação:** análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, R. T. C. **A LDB e o contexto nacional:** o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação: duas formas de ligação sociedade e conhecimento. *In:* FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.

ORLANDI, E. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. **Revista ALED**, v. 16, n. 2, 2016.

PARANHOS, A. **O roubo da fala:** origens da ideologia do trabalhismo no Brasil. São Paulo: Boitempo, 1999.

PAUGAM, S. **A desqualificação social:** ensaio sobre a nova pobreza. São Paulo: EDUC, 2003.

PAYNE, G. **Social divisions.** New York: Santin's Martin, 2000.

PERONI, V. M. V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PILETTI, C.; PILETTI, N. Valnir Chagas e a educação autoritária. *In:* PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da educação:** de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

PINHO, C. E. S. **Planejamento Estratégico Governamental no Brasil:** Autoritarismo e Democracia (1930-2016). Curitiba: Appris, 2019.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. *In:* BRZEZINSKI, I. **LDB interpretada:** diversos olhares se entrecruzam. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, D. A. **Ditadura militar, esquerda e sociedade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SANTOS, L. L. C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional de Avaliação (SAEB). **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, 2002.

SANTOS, W. G. **Ordem burguesa e liberalismo político.** São Paulo: Duas Cidades, 1978.

SANTOS, W. G. **Cidadania e Justiça.** Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SANTOS, W. G. **A democracia impedida:** o Brasil no século XXI. Rio de Janeiro: FGV, 2017.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. Campinas: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999.

SCHMITTER, P. C. Still the century of corporatism? **The Rewiew of Politics**, v. 36, n. 1, 1974.

SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro.** Rio de Janeiro: Campus, 1982.

SILVA, A. F. G. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica:** das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SOUZA, J. **Modernização seletiva:** uma reinterpretação do dilema brasileiro. Brasília: Editora da UnB, 2000.

TEIXEIRA, S. M. F.; PINHO, C. E. S. Liquefação da rede de proteção social no Brasil autoritário. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 2018.

VELHO, O. G. **Capitalismo autoritário e campesinato:** um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2009.

ZAVERUCHA, J. A constituição brasileira de 1988 e seu legado autoritário: formalizando a democracia, mas retirando sua essência. *In:* ZAVERUCHA, J. **Democracia e Instituições Políticas Brasileiras no Final do Século XX**. Recife: Bagaço, 1998.

Minicurrículos

Organizadores:

Angelo Antonio Puzipe Papim é graduado em Psicologia, com especialização em Terapia Cognitivo-Comportamental; graduado em licenciatura plena em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília; graduado em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP)Marília; Mestrando em Ciências Sociais, na linha de Pensamento Social, Educação e Políticas Públicas, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília; Mestrado em Educação, na linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília. Doutorando em Educação, na linha de Educação Especial, pela Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP) Marília. Tem experiência na área de Psicologia Clínica, atuando no Núcleo de Assistência Psicológica e Psicoeducacional e de Pesquisa (NAPEP, UNESP FFC - Marília). Possui experiência em Psicologia Social e Educacional, atuando principalmente na área de Educação Especial e Desenvolvimento Humano, com base na Psicologia Histórico-Cultural.

Alessandra Ferreira Di Roma é doutoranda em Educação pela UNESP, em cotutela pela Universidade de Paris VIII (2017). Mestra em Educação para a Ciência - UNESP (2015). Graduada em Pedagogia - UNESP (2012). Membro dos grupos de pesquisas: 1. ENCINE - Ensino de Ciências e Inclusão Escolar - linha de pesquisa: Educação científica de alunos com surdez (UNESP, Bauru); 2. Linguagem e Surdez - Educação Especial (UNESP, Marília); 3. Structures Formelles du Language (SFL) Laboratório da Universidade de Paris VIII. Atualmente vem consolidando trabalhos referentes à formação universitária para surdos no Brasil e na França. Possui experiência como docente no Ensino Superior, Ensino Fundamental, Educação Infantil, Ensino a distância e Coordenação Pedagógica. Publicou artigos em periódico, capítulos de livros, trabalhos completos e resumos expandidos em anais de eventos nacionais e internacionais.

Autores:

Adriana Alonso Pereira é doutoranda e mestra em educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Pedagoga pela Universidade de Marília/SP (Unimar). Atuou como professora da Educação Infantil e

atualmente é professora do Ensino Fundamental I na rede Municipal de Marília/SP. Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e Inclusiva e desenvolve pesquisas com as seguintes temáticas: inclusão escolar e social, Educação Infantil, Educação Integral, atitudes sociais em relação à inclusão, mudanças de concepções e atitudes sociais em relação à inclusão e concepções sobre deficiências.

Aletéia Cristina Bergamin é Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/ Campus de Bauru), Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP) e pedagoga pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). Professora de Educação Básica I da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e atualmente está na função de Professora Coordenadora de Núcleo Pedagógico (PCNP) dos Anos Iniciais na Diretoria de Ensino - Região Bauru. Tem experiência docente na Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e formação de professores em serviço.

Aline de Novaes Conceição é doutoranda e mestra em educação, Especialista em Formação de Professores em Educação Especial e Inclusiva e Pedagoga com aprofundamento em Educação Infantil, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Psicopedagoga Institucional e Clínica pela Faculdade Iguaçu, Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação (Indep), atualmente, também cursa especialização em Gestão Educacional. Professora, têm experiências na área de Educação, com ênfase na História da Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: Educação Infantil, inclusão e formação de professores. Busca com suas pesquisas aproximações com as suas práticas de professora.

Catia Cristina Gavronski Ramalheiro é professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I da Rede Municipal de São Paulo, experiência de 20 anos na docência, sendo 12 anos como Professora do Atendimento Educacional Especializado, um ano no Atendimento da Classe Hospitalar do Hospital São Paulo, ligado a UNIFESP. Formação em Pedagogia pela Faculdade Associada de Cotia (FAAC), Pós-Graduação em Psicopedagogia pela Universidade São Judas, Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em Deficiência Física pela UNESP Câmpus Marília em parceria com SME, Pós-Graduação em Psicomotricidade pelo ISPE-GAE, Pós-Graduação em Educação Especial com ênfase em Altas Habilidades/Superdotação pela UNESP Câmpus Bauru em parceria com SME. Colaboração em diversos eventos como palestrante.

Daniela Aparecida Francisco é doutora em Literatura e Vida Social, com ênfase em Literatura infantil e juvenil pela UNESP e Mestre em Literatura infantil e juvenil pela UFMS. Formada em Pedagogia pela Unesp, campus de Marília-SP. Cursou magistério e atuou

como professora do Ensino Fundamental. Foi formadora regional no Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, modalidade Educação Infantil. É Coordenadora Pedagógica na Educação Básica desde 2008 e na Educação Infantil, a partir de 2012. Atua também na formação continuada de professores e como docente no curso de Pedagogia.

Dorian Di Roma é engenheiro civil com grau de mestre na área de construção civil pela Universidade Francesa *Polytech'Marseille* (2014). Realizou intercâmbio de um ano no Brasil, na UNESP-Bauru (2013), na qual atuou como intérprete de francês – português na Pós-graduação em Educação para ciência e como professor de francês para brasileiros (2015-2017). Tem experiência como tradutor e intérprete em francês-português/ português-francês.

Eder Pires de Camargo é livre docente em Ensino de Física pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) de Ilha Solteira. É doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Concluiu pós-doutorado, mestrado em Educação para a Ciência e licenciatura em Física pela UNESP de Bauru. É Professor Associado Doutor do Departamento de Física e Química da UNESP de Ilha Solteira e do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência (PG/FC) da UNESP de Bauru. É credenciado no programa Interunidades em Ensino de Ciências da USP. Coordena o grupo de pesquisa Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (ENCINE).

Elaine Cristina Souza Caldas é Coordenadora Pedagógica na rede municipal de ensino de São Paulo. É formada em Geografia (bacharelado e licenciatura) pela USP. Realizou pós-graduação latu senso especializando-se no ensino de Geografia pela UNESP, é formada em pedagogia e história também. Professora na rede municipal de educação de São Paulo atuou como professora Geografia do Ensino Fundamental II, Médio e EJA. Desenvolveu a função de POIE (Professor Orientador de Informática Educativa) e POSL (Professor Orientador de Sala de Leitura). Foi professora da Rede Estadual de São Paulo, da Rede Particular, em núcleos de cursos preparatórios para vestibular do Projeto EDUCAFRO e Educadora Ambiental na ONG Arrastão.

Jéssica Fernanda Lopes é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru (2012). Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Bauru (2015). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus de Araraquara (2018). Possui experiência nas áreas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (ciclo I) e Educação a Distância. Membro dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em inclusão da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os contextos de aprendizagem e

desenvolvimento (LATEDIP); e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusiva (GEPEEI), ambos certificados pelo CNPQ e vinculados a UNESP. Desenvolve pesquisas relacionadas a políticas e práticas educativas para a inclusão educacional, bem como em formação continuada de professores com foco em Altas Habilidades/Superdotação e Ensino Colaborativo. Atualmente trabalha como Professora da Educação Básica Infantil e Ensino Fundamental (ciclo I) na Rede Municipal de Educação (Bauru/SP).

João Carlos Pereira de Moraes é professor da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, lecionando no curso de Pedagogia do Campus Jaguarão/RS. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), Mestre em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), licenciado em Matemática (UENP) campus de Jacarezinho e Pedagogia (UEM). Atualmente coordena o Grupo InfanSCientia – Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância, Cultura e Ensino das Ciências (UNIPAMPA).

Katia de Moura Graça Paixão é doutora em Educação e Mestre em Psicologia, linha Infância e Realidade Brasileira, ambos pela UNESP. Formada em Pedagogia pela UNESP, campus de Marília-SP. Cursou magistério e atuou como Professora do Ensino Fundamental e Diretora de Escola na Educação Infantil e em um Centro de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede municipal de Lins-SP, durante 14 anos. Também leciona em cursos de graduação e Pós-graduação na área de Educação. Atua como Pedagoga da área de Educação Especial, desde 2018, no Colégio de Aplicação da UFSC. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão Social (GEPIS-CNPq).

Lurian Dionizio Mendonça é doutora e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Graduada em Pedagogia e Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Bauru/SP. Membro do grupo de pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. Professora da rede municipal de ensino de Bauru/SP.

Maewa Martina Gomes da Silva e Souza é doutora e mestra em educação, na linha da Educação Especial pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Especialista em Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Intelectual pela mesma Universidade e especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto de Ensino, Capacitação e Pós-Graduação. Pedagoga com habilitação em Deficiência Intelectual pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP. Tem experiência na área da Educação, especificamente em Educação Especial e desenvolve pesquisa com as seguintes temáticas: metodologia de pesquisa, estatística não-paramétrica,

dificuldades de aprendizagem, concepção de deficiência, atitudes sociais em relação à inclusão, mudanças de concepções e atitude sociais, reabilitação profissional, formação de professores, inclusão escolar e social.

Mariana Sampaio é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus de Marília (2012). Concluiu curso de pós-graduação lato sensu Especialização em Formação de professores em Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (2013-2014). Concluiu Mestrado em Educação (2016), pela mesma Universidade. Em 2012 e 2015 desenvolveu pesquisas sobre Educação Infantil e Formação de professores como bolsista de Iniciação Científica e de Mestrado, financiadas pela Fundação de Amparo à Pesquisa (FAPESP), sob a orientação da Drª. Elieuza Aparecida de Lima. Atuou na Educação Infantil e Ensino Fundamental, como estagiária da Secretaria Municipal de Educação, como professora em escolas privadas da cidade Marília e como professora da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, nos anos de 2013, 2014, 2015. Atualmente é professora de Sala de Recursos - Deficiência Intelectual em uma escola estadual, na cidade de Marília.

Regiane Ferreira é Graduada em Pedagogia - UNESP/ Marília (2011). Foi professora do Ensino Fundamental I no Colégio Criativo, de 2012-2016. Possui Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica, na Instituição de Ensino Capacitação e Pós-graduação INDEP/Marília (2014) e Pós-Graduação em nível de Especialização em "Formação de Professores em Educação Especial: apoio à escola inclusiva" - UNESP/Marília, (2014). Possui Mestrado em Educação, UNESP- Marília (2019). Atualmente é professora de PEB II na rede de ensino estadual de São Paulo, na Sala de Recursos de Deficiência Intelectual e na Sala de Recursos de Altas Habilidades/Superdotação. Aluna do curso de Especialização em Altas Habilidades/Superdotação (Institutos Genus e Sapiens).

Regina Aparecida Paulo Lyrio é formada em Pedagogia pela USP, com pós-graduação latu sensu em Educação em Direitos Humanos pela UFABC e Mestrado em Políticas Públicas também pela UFABC (não concluído). Atualmente é coordenadora pedagógica em uma escola do ensino fundamental na prefeitura de São Paulo, na mesma rede, tendo trabalhado como professora do fundamental I, Informática Educativa e Educação de Jovens e Adultos. Também trabalhou na Câmara Municipal de São Paulo em mandato de vereador da área da educação.

Rubia Carla Donda da Silva é doutoranda e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília). Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília). Especialista em Atendimento

Educacional Especializado: Área da Deficiência Auditiva pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Especialista em Educação Inclusiva pelo Centro Universitário UNISEB Interativo (COC/Ribeirão Preto). Tem experiência docente na Educação Básica (Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos). Atuou como Tutora a Distância em cursos de formação de professores promovidos pela (FFC/UNESP/Marília), em parceria com o MEC-UAB (2008-2011), e, atualmente, é Professora de Educação Básica I da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Selma Regina de Oliveira é graduada em Ciências com habilitação em Biologia pela Universidade do Sagrado Coração, USC/Bauru-SP (2000) e graduada em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho, Uninove (2010). Especialista em Psicopedagogia no contexto da Educação Especial pela Faculdade do Noroeste de Minas (2008), especialista em Gestão Escolar pela Faculdade do Noroeste de Minas (2009). Atualmente é diretora de escola pela Prefeitura Municipal de Lençóis Paulista. É membro do Conselho Municipal sobre drogas – Comad e do Conselho Municipal do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

Vanessa Aparecida Palermo Campos é Graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês, pelas FIO- Faculdade Integradas de Ourinhos, graduada em Pedagogia pela UNIMES - Universidade Metropolitana de Santos e graduada em Licenciatura e Letras/Libras, com habilitação em Libras pela Faculdade Eficaz, Maringá-SP. Possui especialização em Estudos Linguísticos e Literários e Educação Especial. É mestranda em educação pela UNESP/Marília e atua como Tradutor/Intérprete de Libras na Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos (Faeso).

Vera Lucia Messias Fialho Capellini é graduada em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba, Mestrado e Doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Realizou o Pós-Doutorado na Universidade de Alcalá-Espanha e Livre docente em Educação Inclusiva. Profa. Adjunto do Departamento de Educação, do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e do Programa de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica. Vice-Diretora da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Bauru. Líder do grupo de pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento.

Verônica Lima dos Reis é pós-doutoranda no Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), campus de Bauru. Possui Doutorado em Educação pela UNESP, campus de Araraquara/SP, Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP, campus de Bauru, Especialização em Psicologia da Saúde: Práticas clínicas e

hospitalares, Especialização em Neuropsicologia, graduação em Psicologia pela Universidade do Sagrado Coração. Faz parte do Grupo de Pesquisa: A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento. É membro do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação pedagógica (OIIIIPe).

Vinícius Matias Rodrigues Manoel é graduado em Pedagogia pela Faculdade Estácio de Sá de Ourinhos - SP. Possui pós-graduação lato sensu em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Intelectual pela Faculdade Unina de Curitiba-PR.

Viviani Fernanda Hojas é doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília). Graduada em Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília). Tem experiência docente na Educação Básica e Superior e, atualmente, é Professora Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC).